

TAMPEREEN YLIOPISTO

Alle kolmivuotias päiväkotilapsi
varhaiskasvattajien puheessa

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro Gradu- tutkielma
Kasvatustiede, varhaiskasvatus
Joulukuu 2013
ELISA TANNER

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on varhaiskasvattajien puheen tutkimisen kautta kuvailla millaista puhetta alle kolmivuotiaista tuotetaan päivähoidossa. Puhetta tutkitaan diskurssianalyysin keinoin, jossa kielen käyttö ymmärretään ennen kaikkea kielellisinä tekoina (Kekkonen 2012). Tutkimuksessa nojaututaan diskurssianalyttiselle tutkimusperinteelle tyypilliseen tapaan sosiaalisen konstruktionismien näkemykseen todellisuuden rakentumisesta vuorovaikutuksen kautta, yhdessä neuvotellen. Kielen käyttöä tarkastellaan todellisuutta rakentavana, osana todellisuutta, eikä välineenä jo olemassa olevan tiedon saamiseen (Jokinen, Juhila & Suoninen 2004).

Tutkimuksen aineisto on osa tutkijatohtori Niina Rutasen laajempaa tutkimushanketta, jossa erästä alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmää havainnoitiin, haastateltiin ja videoitiin syksyllä 2010. Tämän pro gradu-tutkielman aineiston muodostavat hankkeen laajasta aineistosta kaksi osaa: varhaiskasvattajien haastattelut päivähoidossa nauhoitettujen videoiden esittämisen yhteydessä sekä samassa lapsiryhmässä työskentelevien kasvattajien tiimipalaverinauhauhoitukset.

Tutkimuksen analyysissä tarkastellaan sitä, millä tavoin varhaiskasvattajat kuvailevat puheessaan päiväkotiryhmän alle kolmivuotiaita lapsia. Tarkoituksena on löytää diskurssianalyysin keinoin piilossa olevia merkityksiä ja sekä pohtia millaisia positioita lapselle ja kasvattajille puheessa rakentuu.

Alle kolmivuotiaita koskevaa puhetta tuotetaan neljän tulkintarepertuaarin kautta: kehittyvä lapsi, päiväkotinstituutioon sopeutuva lapsi, arkea haastava lapsi ja luonnollinen lapsi. Kehittyvä lapsi –repertuaarissa varhaiskasvattajien puheessa lasta tarkastellaan suhteessa tulevaisuuteen. Päiväkotinstituutioon sopeutuva lapsi –repertuaari puolestaan tuo esiin yhtäältä päivähoidon institutionaalisia tekijöitä, mutta samaan aikaan päiväkodin ja lapsiryhmän omaa toimintaa määrittäviä tekijöitä, joihin lasta ohjataan sopeutumaan. Arkea haastava lapsi –repertuaarin lapsipuheessa painottuvat niin ikään päiväkodin ja ryhmän säännöt ja päivärutiinit, mutta ennen kaikkea lapsen tietynlainen toiminta, joka jollain tapaa haastaa ryhmän arjen soljuvuutta ja vaatii aikuista pohtimaan tilanteiden ratkaisuja ja arjen järjestelyjä uudelleen. Luonnollinen lapsi –repertuaarissa lapsi nähdään nykyhetkessä, lapsuuttaan elävänä, valloittavana kaikkine lapsenomaisine piirteineen. Tämän repertuaarin sisällä puhetta luonnehtii yksilöllisyys ja tunteellisuus.

Avainsanat: Alle kolmivuotiaat, varhaiskasvattajat, lapsikäsite, diskurssianalyysi, tulkintarepertuaari, positio

Sisällys

1 JOHDANTO	6
2 LAPSUUS- JA LAPSIKÄSITYSTEN TARKASTELUA	9
2.1 Erilaisia lähestymistapoja lapsikäsitteeseen	9
2.1.1 Lapsi tässä ja nyt ja lapsi tulevana	11
2.1.2 Kompetentti lapsi	12
2.2 Lapsikäsitteet varhaiskasvatuksessa	13
3 PÄIVÄKOTI TUTKIMUKSEN KONTEKSTINA	15
3.1 Päiväkoti-instituutio lapsuuden tuottajana	15
3.2 Moniammatillinen kasvattajatiimi lapsikäsitteistä neuvottelemassa	16
3.3 Alle kolmivuotiaat päiväkodissa	18
4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	20
4.1 Tutkimuskysymys.....	20
5 DISKURSSIANALYYSI PUHEEN TUTKIMISEN TYÖKALUNA.....	21
5.1 Konteksti diskurssianalyysissä	22
5.2 Kieli diskurssianalyysissä	23
5.3 Diskurssianalyysin tausta ja suhteet muihin menetelmiin	24
5.4 Tulkintarepertuaari.....	25
5.5 Positio	25
5.6 Tutkijan positio diskurssianalyysissä	26
6 TUTKIMUKSEN AINEISTO JA ANALYYSI.....	29
6.1 Tutkimuksen taustalla oleva hanke.....	29

6.2 Haastattelut	30
6.3 Tiimipalaverit	31
6.4 Aineiston analyysivaiheet	32
6.4.1 Haastatteluaineiston analyysi	33
6.4.2 Tiimipalaveriaineiston analyysi	38
6.5 Aineistojen erot ja yhtäläisyydet	43
6.5.1 Aineistojen analyysien yhdistäminen	43
6.5.2 Neuvotellen tuotettu puhe lapsista	46
7 MILLAINEN LAPSI VARHAISKASVATTAJIEN PUHEESSA MUODOSTUU?	49
7.1 Kehittyvä lapsi	51
7.1.1 Varhaiskasvattajalle rakennetaan asiantuntijuutta puheessa	51
7.1.2 Alle kolmivuotiaista havainnoidaan yksilöllisesti ja arvioidaan suhteessa ikäkauteen	53
7.2 Päiväkoti-instituutioon sopeutuva lapsi	56
7.2.1 Lasta arvioidaan suhteessa ryhmän sääntöihin ja rutiineihin	57
7.2.2 Varhaiskasvattaja suotuisan ilmapiirin ja rutiinien ylläpitäjänä	60
7.2.3 Lapsi sopeutuu vertaisryhmään	61
7.3 Arkea haastava lapsi	64
7.3.1 Varhaiskasvattajat arjen järjestelijöinä	65
7.3.2 Lasta arvioidaan suhteessa turvallisuuteen	69
7.4 Luonnollinen lapsi	71
8 TUTKIMUSTULOSTEN JA – PROSESSIN POHDINTAA	75
8.1 Tulkintarepertuaarit varhaiskasvattajien lapsipuhetta kokoavina	75
8.2 Päiväkoti-instituutio lapsikäsitteitä tuottamassa	78
8.2.1 Ideaali alle kolmivuotias päiväkotilapsi?	78
8.2.2 Lapsi tässä ja nyt ja tulevana – näkökulma päivähoidon arkea?	79
8.2.3 Alle kolmivuotiaiden ikäryhmä näkyy kasvattajien puheessa?	81
8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	82
8.3.1 Vakuuttavuuden arvioinnin keinot diskurssianalyysissa	82
8.3.2 Luotettavuuden lisääminen	83

8.3.3 Tutkimusmenetelmän arviointia.....	84
8.4 Kehittämisajatuksia käytännöntyöhön	85
LÄHTEET	87

1 JOHDANTO

Viime vuosikymmenten aikana on lapsuudentutkimuksen kentällä ollut paljon keskustelua lapsi – ja lapsuuskäsityksistä. Kysymys siitä, millaisena lapsi nähdään yhteiskunnallisesti, kulttuurisesti ja arvostetaanko lasta sellaisenaan kaikkienensä tässä hetkessä, on ollut kiinnostuksen kohteena paitsi eri tieteenalojen lapsitutkimuksissa myös julkisessa keskustelussa. (Uprichard 2008, 304.) Tässä tutkimuksessa lapsinäkemysten tarkastelua lähestytään institutionaalisesta, erityisesti päiväkodin kontekstista käsin varhaiskasvattajien puheen tutkimisen kautta.

Päiväkodit ja koulut ovat länsimaisissa yhteiskunnissa lasten kasvatusta ja opetusta toteuttavia instituutioita. Näiden kasvatustutkimuslaitosten toimintakulttuurit ovat tärkeänä pohjana aikuisten ja lasten sekä koko moniammatillisen kasvatusyhteisön väliselle vuorovaikutukselle. Lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa ja sen kehittämisessä merkityksellistä on se, millaisia ajattelutapoja kasvatukseen kasvattajilla liittyy ja etenkin millaisten arvojen ja lapsuus- ja lapsikäsitteiden kautta kasvattajat luovat toimintaansa ja toimintatapojaan. Tällaisista reunaehdoista kasvattajat neuvottelevat keskenään päivittäisessä työssään (Karila & Nummenmaa 2006, 34) ja tähän tematiikkaan keskittyy tämä pro gradu –tutkielma ”Alle kolmivuotias päiväkotilapsi varhaiskasvattajien puheessa”.

Päiväkodissa työskentelee kasvattajia hyvin erilaisilta koulutus- ja kokemustaustoilta. Moniammatillisuus on työyhteisölle rikkaus monella tapaa ja myös haaste erilaisten käsitysten kohtaamiseen. Varhaiskasvattajat saattavat tarkastella työtilanteita ja vuorovaikutusta lasten kanssa eri tavoin ja samalla tavoin myös tulkinnat lapsesta voivat olla monenlaisia (Karila & Nummenmaa 2006, 35, Puroila 2002, 7-9). Näitä tulkintoja ja merkityksiä lapsesta tuotetaan kielellisessä vuorovaikutuksessa päivähoitoon arjessa. Puheen kautta tapahtuva vuorovaikutus on kaiken kaikkiaan merkittävä osa päivähoitoa: lapset kommunikoivat keskenään, aikuiset puhuvat lapsille, lapset aikuisille ja aikuiset keskustelevat keskenään lapsista. Kasvattajien puheen tutkiminen on tärkeää jo pelkästään moniammatillisen kasvatusyhteisön näkemysten tiedostamiseksi ja niiden tuomisesta keskusteluun arjen käytäntöjen kehittämiseksi lapsen ja lapsiryhmän kannalta yhdenmukaiseksi ja johdonmukaiseksi. Tähän haasteeseen on tämän tutkimuksen tarkoitus osaltaan vastata.

Lapsikäsitysten muotoutumisen tematiikkaa ja päiväkodin moniammatillista kontekstia käsitellään kirjallisuuskatsannon kautta tutkimuksen ensimmäisissä luvuissa, ja tämä teoreettinen viitekehys toimii samalla peilauspintana ja jäsennyksenä siihen, millaisten kehysten kautta tuloksia myöhemmin tarkastellaan. Teoreettisen viitekehysten institutionaalinen painotus tukee tutkimustehtävää, joka puolestaan kiinnittyy nimenomaan päivähoiton instituutioon ja tarkemmin päiväkotiin lapsen toimintaympäristönä.

Tutkimuksen metodologisena ja teoreettisena viitekehys on diskurssianalyysi ja sosiaalinen konstruktionismi, jossa todellisuuden ajatellaan muodostuvan kielellisen vuorovaikutuksen kautta. Lähtökohtana on kielen todellisuutta tuottava luonne ja tiedon rakentuminen ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja ne ovat myös perusteita sosiaalisen konstruktionismin asettumisesta tähän tutkimukseen. Diskurssianalyysissä niin ikään kiinnostuksen kohde on kieli ja ne kielen käytön tavat, joilla merkityksiä rakennetaan. Diskurssianalyysi sopii tämän tutkimuksen metodologiseksi työkaluksi, koska sen periaatteet auttavat tarkastelemaan millaisia merkityksiä varhaiskasvattajat puheen kautta tuottavat. Tutkimuksen toteuttamiseen ja metodologisiin ratkaisuihin keskitytään luvussa viisi ja kuusi.

Kiinnostuksen kohteena tässä tutkimuksessa on varhaiskasvattajien puhe ja erityisesti se, millaisia merkityksiä alle kolmivuotiaista päiväkotilapsista rakentuu varhaiskasvattajien puheessa. Tutkimuksen kohteena olevassa puheessa tuotetaan varhaiskasvattajien näkemyksiä alle kolmivuotiaista ja tarkastelun keskiössä on nimenomaan lapsi ja mitä lapsesta puhutaan. Tutkimuksen kohteena olevan puheen tuottajina tässä tutkimuksessa ovat alle kolmivuotiaiden ryhmässä työskentelevät varhaiskasvattajat, joita ovat lastentarhanopettaja ja lastenhoitajat.

Puhetta tarkastellaan ja tulkitaan kahden erilaisen aineiston kautta, joista toinen on alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmän arjen tilanteita kuvaavien videointien esittämisen yhteydessä tehty haastattelut ja toinen saman päiväkotiryhmän varhaiskasvattajien tiimipalaverien ääninauhaukset. Tämä pro gradu-tutkielma on osa tutkijatohtori Niina Rutasen kolmivuotista (2010-2012) tutkimushanketta 'Näkymätön taaperoi- ja alle kolmivuotiaiden paikalliset ja globaalit paikat'. Tutkimushanketta toteutettiin Tampereen yliopistossa kasvatustieteiden yksikössä. Tutkimusaineistonani on niin ikään Niina Rutasen syksyllä 2010 keräämä aineisto, josta olen valinnut tähän tutkimukseen aiemmin mainitut haastattelut ja tiimipalaverinauhaukset. Tutkimuksen aineistoa, tutkimuksen taustalla olevaa hanketta ja aineiston analyysia esitellään tarkemmin luvussa kuusi.

Suomessa on tutkittu paljon sitä, millaista kuvaa erilaiset varhaiskasvatuksen asiakirjat lapsesta tuottavat (esim. Alasuutari 2003; Rautio 2005; Onnismaa 2010). Aikuisen ja lapsen ja eri kasvattajien välistä vuorovaikutusta on tutkittu eri näkökulmista (esim. Holkeri-Rinkinen 2009; Lundán 2009; Kekkonen 2012) ja myös kasvattajien (opettajat, vanhemmat) puhetta ja näkemystä lapsesta on pohjoismaisessa tutkimuksessa ollut esillä jonkin verran (mm. Ellegaard 2004; Markström 2010). Lisäksi viime vuosina on yhä enenevässä määrin oltu kiinnostuneita lasten ja aivan pienten, alle kolmivuotiaiden, vertaisvuorovaikutuksesta erityisesti päiväkotiympäristössä (esim. Rutanen 2007; Laitila 2012). Erityisesti varhaiskasvattajien käsityksiä tarkastelevia tutkimuksia on joitakin (esim. Vehkakoski 2006, Alastalo 2009, Toroi 2010,), mutta alle kolmivuotiaita koskevia määrällisesti vähemmän. Siksi tutkimusaiheeni varhaiskasvattajien alle kolmivuotiaita koskevasta puheesta on perustellun ajankohtainen ja tuo ehkä osaltaan esiin näkökulmia, joita ei välttämättä arjen työssä ole mahdollista pysähtyä ajattelemaan. Lisäksi tutkimus voi avata varhaiskasvatuksen kentällä alle kolmivuotiaita koskevia näkemyksiä sekä sitä, millaisia odotuksia ja kasvatusta suuntaavia ajatuksia heihin varhaiskasvatuksen kontekstissa kohdistuu.

2 LAPSUUS- JA LAPSIKÄSITYSTEN TARKASTELUA

Käsitykset lapsuudesta ovat muuttuneet ja vaihdelleet aikojen saatossa. Aikaisemmin lapsuus nähtiin tietynlaisena välivaiheena kohti aikuisuutta eikä lapsuutta käsitetty tuolloin omana omaleimaisena elämänvaiheena. Aikojen kuluessa käsitykset muuttuivat ja lapsuus alettiin nähdä omana erityisenä vaiheena. Jo muutamien vuosikymmenten ajan lapsikäsitukseen on liitetty näkemys, jonka mukaan lapsia on arvostettava juuri siitä syystä, että he ovat erilaisia kuin aikuiset (Strandell 1996, 8). Tämän päivän lapsuuskäsitykselle luo omat erityispiirteensä ja vaatimuksensa myös lapsuuden institutionalisoituminen. Tällä tarkoitetaan sitä, että yhä enenevässä määrin päiväkodit ja koulut ovat kiinteä osa lapsuutta ja määrittävät sitä, millaiseksi käsitykset lapsesta muotoutuvat. (Alanen 2009, 14)

Samalla tavoin näkemykset lapsesta ovat muuttuneet monilta osin. Lapsia saatettiin pitää pieninä, epäkypsinä kehittyvinä aikuisena, jotka tarvitsevat suojelua ja aikuislähtöistä toimintaa (Alanen & Bardy 1990, 90). Aikaisemmin lasten tarpeet nähtiin sisäsyntyisinä ja jokseenkin määriteltävissä olevina (Strandell 1996, 10), kun taas nykyään lasten tarpeet ymmärretään sosiaalisina konstruktioina ja kulttuuristen arvojen suodattamina. Aikaisempi lapsinäkemys korosti riippuvaisuutta aikuisesta ja lapsen tarvitsevuutta huolenpidon ja suojelun suhteen. Nykyään painopiste on lapsen aktiivisuudessa, omatoimisuudessa, sosiaalisuudessa ja osaavuudessa. (Alanen 2009, 22-23.) Onnismaa (2010, 363) kiteyttää lapsikuvan muutoksen 1970-luvulta 2000-luvulle: leikkivän, haaveilevan ja suojelevan lapsikuvan tilalle on lapsipuheeseen noussut oppimishaluinen, omatoiminen ja kompetentti lapsi.

2.1 Erilaisia lähestymistapoja lapsikäsitukseen

Lapsikäsitteitä on tutkittu monella eri tieteenalalla ja monien eri lähestymistapojen kautta. Määritelmien ja tulkintojen määrä kertonee asian moniselitteisyydestä. Dahlberg, Moss ja Pence (1999) lähestyvät lapsikäsitystä postmodernista näkökulmasta käsin. Rautio (2005, 9) ja Karlsson (2000, 35) kiteyttävät lapsikäsitysten olevan osa ihmiskäsitystä. Raution mukaan lapsikäsitysten määrittely pohjaa lapsen olemuksen tarkasteluun. Lapsikäsitteen muodostamista voidaan esimerkiksi lähestyä erilaisin kriteerein, kuten lapsen iän, kehityksen, sukupuolen ja sosiaalisen taustan mukaan.

Lapsikäsitelyssä otetaan mahdollisesti kantaa lapsen olemuksen mahdollisuuksiin tai hyviin ja huonoihin puoliin. (Rautio 2005, 9.) Karlsson (2000, 35-37) korostaa lapsinäkökulman tavoittamisen, lapselle ominaisten toimintatapojen havainnoimisen merkitystä käsitysten muodostamisessa. Tavallisesti ammattikasvattajan käsityksiin lapsesta vaikuttavat näkemykset lapsen kasvusta ja kehityksestä, mutta myös kasvattajan omat tavoitteet toiminnalle, jotka suuntaavat erilaisiin, jopa virheellisiin tulkintoihin lapsen näkökulmasta katsottuna. (Mt.)

Värri (1997, 106) puolestaan lähestyy lapsikäsitelyn tarkastelua kehityspsykologisesta ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta määriteltessään sen olevan ihmiskäsityksen, kehityspsykologisen tiedon ja perinnetiedon yhdistelmä. Värri (mt. 106) huomauttaa lapsikäsitelyn olevan riippuvainen siitä kontekstista, jossa eletään. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsikäsitelyn rakentuminen on sidoksissa aikaan, paikkaan, kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Siksi on mahdollista, että joka ajassa ja paikassa on yhtä aikaa vallalla erilaisia lapsikäsitelyjä (Stolp 2012, 425).

Kirjallisuudessa on käsitelty paljon sitä, millaisia lapsikäsitelyjä liikkuu lasta hoitavissa instituutioissa, kuten kouluissa ja päiväkodeissa. Markström (2010) on tutkinut opettajien puhetta päiväkotikäisten lasten instituutioon kohdistuvasta vastustuksesta. Tuloksista käy ilmi, että lapsikäsitelyä tuotetaan suhteessa siihen, miten lapsi toimii päiväkodin instituutiossa (mt. 303), joka on myös tämän tutkimuksen keskiössä.

Lapsikäsitelyt liikkuvat kaiken kaikkiaan muun muassa aktiivisen, kompetentin lapsen ja aikuisen tukea tarvitsevan lapsen ääripäissä. Lapsikäsitelyjen kirjon ja lapsuuden institutionalisoitumisen myötä julkista keskustelua (esim. Helsingin Sanomat 16.10.2011; Uusimaa 13.11.2011) on käyty samaan aikaan kiivaasti muun muassa siitä, millainen hoito alle kolmivuotiaalle lapselle olisi sopivinta lapsen ikä, kehitystaso ja tunne-elämän kehitys huomioiden. Lapsikäsitelyjen erilaisia painotuksia voisi myös kuvailla joko tulevaisuuteen suuntautuvan tarkastelun kautta tai nykyhetkeen painottavan näkökulman kautta. Lapsuudensosiologian puolella mm. James, Jenks & Prout (1998) ovat kritisoineet kehityspsykologiassa painottunutta tulevaisuuteen katsovaa näkökulmaa yksipuolisuudesta. Uprichard (2008) on artikkelissaan nostanut esiin saman tematiikan, jota myöhemmin tarkastellaan pohdinnassa suhteessa tämän tutkimuksen tuloksiin.

Keskustelu lapsikäsitelyistä liikkuu ajallisuusnäkökulman sisällä olevissa diskursseissa, lapsi tässä ja nyt ja tulevana (being and becomings) ja toisaalta myös lapsen kompetenttiuden pohdinnoissa.

Ajallisuusnäkökulmalla tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että lasta tarkastellaan suhteessa tulevaisuuteen tai vastaavasti suhteessa nykyhetkeen, lapsen elämään tässä ja nyt.

2.1.1 Lapsi tässä ja nyt ja lapsi tulevana

Lapsuudentutkimuksessa on keskusteltu lapsinäkemyksistä kahden vastakkaisen näkemyksen kautta. Kun painotus on lapsi tässä ja nyt –näkökulmassa (being child), lapsi nähdään aktiivisena ja jollain tapaa aikuisen kaltaisena sosiaalisena toimijana ja omien oikeuksiensa ajajana, joka aktiivisesti rakentaa omaa lapsuuttaan näkemystensä ja kokemustensa perusteella (Karlsson 2000). Tuleva lapsi –painotuksessa (becoming child) lapsi puolestaan nähdään sellaisena, joka on kehittymässä kohti aikuisuutta ja jolta puuttuu vielä aikuisen taidot ja ominaisuudet. Jos lapsi nähdään pelkästään tulevaisuuteen orientoituneen näkökulman kautta, voi lapsen nykyhetken olemus ominaisuuksineen, oikeuksineen ja jokapäiväisine realiteetteineen jäädä huomiotta. Vaikka näitä eri painotuksia on eritelty ja kritisoitu, uudemmassa kirjallisuudessa kuitenkin nämä molemmat näkökulmat tuodaan yhteen. (Kampmann 2004, 19; Uprichard 2008, 304; Strandell 2010, 109)

On täysin luonnollista odottaa sitä, millaisia kehitysharppauksia lapsi saavuttaa ja millainen lapsesta tulevaisuudessa tulee (Uprichard 2008). Samalla tapaa aikuisilla on tiettyjä yksilöllisiä odotuksia ja päämääriä elämälleen (Ellegaard 2004, 19). Kuten aikaisemmin tuli esiin, tulevaisuuteen orientoitunut näkökulma ei poissulje näkökulmaa lapsesta tässä ja nyt. Toisinaan on tarkoituksenmukaisempaa tarkastella nykyhetkeä, kun taas toisessa hetkessä tulevaisuutta. Välillä puolestaan on tärkeämpää huomioda molemmat ajalliset ulottuvuudet samanaikaisesti. Nämä kaksi näkökulmaa kulkevat parhaimmillaan luonnollisesti käsi kädessä, ja muovaavat lapsen kokemuksia lapsen yksilöllisyys huomioiden. (Uprichard 2008, 311.)

Näiden käsitteiden ympärillä pyörivästä keskustelusta ja kritiikistä päätellen on selvää, että käsitteet eivät ole kaikenkattavia, lapsia ja lapsuutta sellaisinaan täydellisesti selittäviä. Uprichard (2008, 303) ehdottaakin, että määritelmien vastakkainasettelun sijaan niitä voitaisiin itse asiassa tarkastella vuorovaikutuksellisin ja toisiaan tukevinä käsitteinä. Tällä halutaan pikemminkin kiinnittää tutkimuksellinen huomio ajallisuuteen siitä näkökulmasta, että lapsi on aina sekä nykyhetkessä oleva että tulevaisuuden lapsi. Vaikka käsite ”lapsi tulevana” on koettu monella tapaa ongelmalliseksi ajallisesta ja eettisestä näkökulmasta, ongelmallista on myös olla tarkastelematta nykyhetken lasta sellaisena, josta jossain vaiheessa tulee aikuinen. Näiden käsitysten ulottuvuuksia on syytä pohtia, koska

niillä on merkitys käsityksiin lapsista toimijoina ja myös laajemmin lapsuudentutkimukseen. (Mt. 304.)

Ellegaardin (2004, 19) mukaan uudenlainen näkökulma lapseen näyttäytyy lasten huomioimisena sekä tässä hetkessä että tulevaan katsoen. Lapsi on aktiivinen yhteiskunnan jäsen, joka aktiivisesti osallistuu oman minuuden, ympäristönsä ja kulttuurin muokkaamiseen. Olennaista siis on, että kulttuuri ei ole pelkästään jotain mihin osallistutaan, vaan se rakentuu lasten sekä aikuisten yhteisestä toimesta. (Mt. 18.) Lapsi tässä ja nyt sekä lapsi tulevana –tarkastelukulmat asettavat lapset todelliseen tilanteeseen olla luonnollisina toimijoina sekä nykyhetkessä että tulevaisuudessa ja ylipäänsä ympäröivässä kulttuurissa ja sosiaalisessa maailmassa. (Uprichard 2008, 312.)

2.1.2 Kompetentti lapsi

Kompetentin lapsen käsite on ollut lapsuudentutkimuksessa esillä aina 1990-luvulta asti (Brembeck, Johansson & Kampmann 2004, 18). Kompetentin lapsen piirteisiin lukeutuu lapsen aktiivinen vaikuttaminen sosiaalisen todellisuuden muovaamiseen, lapsen tasavertaisuus aikuisen kanssa, lapsen kompetenttius tässä hetkessä, eikä vasta tulevaisuudessa. (Ellegaard 2004, 178.) Muiden muassa Uprichard (2008, 304) kritisoi kompetentin lapsen käsitettä turhan haastavien vaatimusten painottamisesta. Kompetenttilta lapselta saatetaan odottaa aikuismaisia taitoja ja ominaisuuksia, joita lapsi ei kykene todellisuudessa omaamaan (mt. 304). Uprichard (2008, 303) ei tarkoita tällä paluuta ei-kompetentin (incompetent) lapsen käsitteeseen (Ellegaard 2004), vaan haluaa tuoda esiin sen, että kompetentin –käsitteen käyttö sekä aikuisen että lapsen kohdalla on yksipuolinen ja antaa vääristyneen kuvan molempien osapuolten toimijuudesta. Useat tutkijat, kuten esimerkiksi Alanen (1990), Ellegaard (2004) ja Kalliala (2008), ovat haastaneet kompetentin lapsen käsitteen tuomalla siihen uusia näkökulmia, esimerkiksi sosiaalisen kontekstin merkityksen korostamisesta. Tämän tyyppinen näkökulma tarjoaa tarvittavaa väljyyttä lapsen ja aikuisen luonnollisen olemuksen tarkasteluun tilanteisesti, mahdollisuuden kompetenttiuden vaihteluun tilanteen mukaan. (Uprichard 2008, 305.) James & James (2008) puolestaan painottavat kompetenssin käsitteen kulttuurisidonnaisuuden huomioimista sekä sitä, että lapsen kompetenssia ei tulisi kytkeä lapsen ikään (ks. Onnismaa 2010, 44-45).

2.2 Lapsikäsitteet varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen näkökulmasta kuva lapsesta on kokonaisvaltainen (Brotherus ym. 2001, 23). Tämä näkyy käytännössä esimerkiksi perushoidon tilanteiden arvostuksessa kasvatuksellisinä tapahtumina. Kuitenkin varhaiskasvatuksen institutionalisoitumisen myötä pedagogiikan keskiössä on yksilöllinen lapsi ja toimintaa ohjaa ajatus lapsen osallisuudesta. Tällöin varhaiskasvatuksen lapsikäsitteessä lapsi nähdään kompetenttina ja aktiivisena oman toiminnan rakentajana. (Alasuutari 2010, 18.)

Kalliala (2008, 19) peräänkuuluttaa varhaiskasvatuksen instituutioissa työskentelevien aikuisten roolia lapsen kokonaisvaltaisessa huomioimisessa, johon sisältyy aito läsnäolo ja ymmärrys lapsen kehityksestä ja vuorovaikutuksen rakentamisesta lapsen kanssa. Tämän voidaan katsoa olevan osa vallalla olevaa lapsinäkemystä, vaikkakin sen käytännön toteutuminen on Kallialan (mt.) mukaan epävarmaa. Karlssonin (2000, 42-43, 45) tutkimusten mukaan lasta pidetäänkin vielä nykypäivänä aikuisen toiminnan kohteena, tämä näkyy erityisesti järjestetyissä kasvatus- ja opetuskäytännöissä. Karlsson (mt.) on huolissaan tällaisesta näkökulmasta, sillä lapsen kohteellistamisen sijaan olisi tärkeämpää tarkastella lapsuutta ja lasta nykyhetkessä. Samoilla linjoilla on Hakkarainen (2002, 161) todetessaan näkemyksen perinteisestä opetustyöstä ja päiväkotitoiminnasta linkittyneen kiinteästi behavioristiseen oppimiskäsitykseen, eli siihen, että aikuinen suunnittelee ja järjestää toiminnan ja lasten tehtävä on toimia aikuisen ohjeiden ja toiveiden mukaan. Yhä enenevässä määrin tutkimusten ja erilaisten kehittämishankkeiden (esim. Lapsen ääni 2005) kautta pyritäänkin tuomaan esiin lapsen näkökulma ja lapsen osallisuus arjen toiminnassa.

Myös Karlsson (2000, 69) näkee nykyisen lapsinäkökulman pohjaavan lasten osallisuuteen. Lapsen osallisuudella tarkoitetaan lapsen mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa yhteisöönsä, sen kulttuuriin ja toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Lapsia ei enää pidetä aikuisen toiminnan kohteena, vaan ennen kaikkea aktiivisina osallistujina. Karlsson (mt. 42-46) niin ikään tarkastelee erilaisten lähestymistapojen merkitystä siihen, millaisena toimijana lapsi nähdään. Karkeasti jaoteltuna lapsi voidaan nähdä aktiivisena toimijana tai lapsi voi olla itse toiminnan kohde. Lapsen asema passiivisena kohteena tulee esiin etenkin kasvatuksen ja opetuksen yhteydessä. Näkemyksen mukaan aikuinen on aktiivinen tiedon ja opin välittäjä ja lapsi ennemminkin passiivinen tiedon vastaanottaja ja aikuisen suunnitelmien ja odotusten mukaan toimiva. Aktiivisen lapsen näkökulmassa sitä vastoin huomioidaan lapsen osaaminen, tietämys asioista, kokemus ja aktiivinen vuorovaikutus ympäristönsä

kanssa. (Mt.) Tämä näkökulma edustaa käsitystä kompetentista lapsesta, josta edellisessä luvussa kerrottiin. Karlsson pohtii, että molempien näkökulmien yksilökeskeisyys jättää herkästi vuorovaikutuksen vastavuoroisuuden huomiotta ja siksi lasten yhteisöllisen osallistumisen korostaminen olisi kasvatusyhteisön vuorovaikutuksen kehittämisen kannalta tärkeää. On selvää, että omaksutut lapsikäsitteet ovat merkityksellisiä oman ammatillisuuden rakentumisessa, mutta myös päiväkodin toimintamalleissa ja niiden muotoutumisessa. Erilaisten kulttuuriset ja instituution sisäiset käsitykset lapsista voivat muodostaa hyvin erityyppisiä ratkaisuja päiväkodin arjessa (mt. 69).

Tässä tutkimuksessa pyritään huomioimaan tämä ajankohtainen keskustelu ja tuomaan esiin, millä tavoin erilaiset näkökulmat näyttäytyvät päivähoidon arjessa, tässä tapauksessa tarkemmin alle kolmivuotiaiden lasten kohdalla.

3 PÄIVÄKOTI TUTKIMUKSEN KONTEKSTINA

Päiväkoti on osa suomalaisen yhteiskunnan varhaiskasvatus- ja päivähoitojärjestelmää. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2005, 11, 15) varhaiskasvatus määritellään pienten lasten eri elämäpiireissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lasten kasvua, kehitystä, oppimista ja hyvinvointia. Varhaiskasvatuksen lähtökohtana on erityisesti varhaiskasvatukselliseen tietoon ja tutkimukseen perustuva kokonaisvaltainen näkemys lapsesta. Laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytyksenä pidetään jokaisen kasvattajan vahvaa ammatillista osaamista ja kasvatustietoisuutta. (Mt.)

3.1 Päiväkoti-instituutio lapsuuden tuottajana

Alanen & Bardy (1990, 89) ovat jo pari vuosikymmentä sitten todenneet lapsuuden institutionalisoinnin olevan keskeinen kehityssuunta nyky-yhteiskunnassa. Tämä kehityssuunta näkyy uusina haasteina kaikissa lapsuuden instituutioissa, kuten perheessä, koulussa ja päivähoidossa. Instituutioihin liittyvien palvelu- ja hoitojärjestelmien kehittyminen nykyiseen malliin on seurausta eri aikakausien lapsuuden konstruktioista ja tulkinnoista (Puhakka 2003, 47). Tämän kaltainen yhteiskunnallisen tilanteen ja aikakauden huomioiva lapsuuden tulkinta on näkökulma lapsuudesta sosiaalisena konstruktiona. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsuuden ymmärtäminen ja tarkastelu ovat riippuvaisia ajasta sekä yhteiskunnallisesta kontekstista ja lapsuudesta käydään jatkuvaa neuvottelua eri yhteiskunnallisten toimijoiden kesken. Lapsuuden tuottaminen konkretisoituu käytännön tasolla suomalaisessa päivähoidossa esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisen prosesseissa (Alasuutari & Karila 2009, 72) tai varhaiskasvattajien puheessa arjessa.

Lapsuuden institutionaalistumisen myötä lapsuuden nähdään ammatillistuneen siten, että aikuisten (kasvattajat, opettajat, asiantuntijat) ja lasten välinen vuorovaikutus perustuu työsuhteeseen, jossa lapsuus on ikään kuin aikuisten ammatti (Alanen & Bardy 1990, 90). Lasten paikat suomalaisessa yhteiskunnassa voidaan nähdä eräänlaisina välietappeina, joissa lapset hankkivat tarvittavia tietoja ja taitoja tulevaa varten. Tällaisessa asetelmassa aikuiset ohjaavat lasta kehitysprosessissa kohti aikuisten yhteiskuntaa. (Mt. 11.) Aikuisia ei kuitenkaan nähdä ainoina aktiivisina osapuolina, vaan myös lapset ovat uuden lapsudentutkimuksen näkökulmasta lapsuutensa rakentajia (Alanen 2009,

22-23). Yhtä kaikki, on varsin selvää, että lapsuudentutkimuksen tehtävä uuden tiedon tuottajana, kasvatusinstituutioiden toiminnan arvioijana ja lapsilähtöisen toiminnan kehittäjänä on tärkeä ja kiistaton (Karila 2009, 249; 257). Nykyinen lapsuudentutkimus pyrkii vastaamaan tähän muun muassa määrittämällä tieteellisiä käsitteitä ja metodeja lapsuuden paikantamiseksi (Stolp 2012, 427). Lapsuuden uudenlaisen tiedostamisen ja lapsinäkökulman siirtyminen käytäntöihin varhaiskasvatuksen arkeen on pitkälinen prosessi (Saikkonen & Väänänen 2000, 267), joka haastaa jokaisen kasvattajan päiväkodin moniammatillisissa tiimissä pohtimaan omia näkemyksiään lapsesta.

3.2 Moniammatillinen kasvattajatiimi lapsikäsisistä neuvottelemassa

Päiväkodissa kasvattajat työskentelevät lapsiryhmissään moniammatillisissa tiimeissä, joissa ammatillinen osaaminen, työkokemus ja koulutustaustat voivat olla keskenään hyvin erityyppiset. Erilaiset taustat luovat haasteita yhteisen kasvatustehtävän toteuttamiselle, mutta myös arvokkaan mahdollisuuden jaetulle asiantuntijuudelle (Karila & Nummenmaa 2001, 7-8). Karila & Nummenmaa (2006, 34) näkevät kasvatuksen ammattilaisten muodostaman kasvattajien yhteisön toimintakenttänä, jonka muodostumiseen vaikuttavat yhteisen kasvatustehtävän tulkinta, siihen sitoutuminen sekä työtä ohjaavat arvot, tavoitteet ja vuorovaikutuskäytännöt. Kasvattajien yhteisö rakentuu näistä asioista yhdessä neuvotellen. Puroilan (2002) väitöstutkimuksen mukaan päiväkodin työntekijät tarkastelevat työtilanteita erilaisten kehysten kautta, jotka määrittelevät sitä millaisesta tilanteesta on kyse ja miten tilanteessa toimitaan. Tämänkaltaiset kehykset eivät ole yksilökohtaisia, vaan ennen kaikkea kulttuurisesti konstruoituja ja yhteisön jakamia tapoja ymmärtää ja tulkita erilaisia ilmiöitä arjessa (Puroila 2002, 6-9), esimerkiksi päiväkodin kasvattajatiimin kesken.

Päiväkodissa toimii lapsiryhmän koosta ja iästä riippuen yleensä kolmen hengen kasvattajatiimejä joka ryhmässä. Kasvattajatiimi koostuu eri koulutuksen saaneista henkilöistä. Pääsääntöisesti päiväkotiryhmän tiimissä on yksi lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Lastentarhanopettajana voi toimia yliopistossa kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon, erityisen lastentarhanopettajakoulutuksen suorittanut henkilö tai ammattikorkeakoulussa sosionomin tutkinnon suorittanut henkilö, joka on suorittanut varhaiskasvatuksen opintoja tutkinnossaan. Lastenhoitajat ovat pääsääntöisesti lähihoitajia. Eri ammattiryhmien edustuksen kautta kasvattajatiimissä on paljon erilaista asiantuntijuutta, jota voidaan pitää tiimin vahvuutena ja haasteena.

Vennisen (2007, 22) mukaan kasvattajatiimin erilainen ammatillinen koulutus- ja kokemustausta ja samankaltainen työnkuva työhön kohdistuvien vaatimusten kanssa luovat haasteita lapsiryhmässä työskentelyyn. Tiimin jäsenet työskentelevät päiväkotipäivän aikana eri vuoroissa siten, että koko hoitopäivän ajalle riittää tarpeeksi hoitajia. Tiimin jäsenten väliset kohtaamiset arjessa tapahtuvat lapsiryhmän ohella, ja rauhallisia keskustelumahdollisuuksia ei päivän aikana juurikaan ole. Tämän takia tiimeille pyritään järjestämään omia tiimipalaverihetkiä noin kerran viikossa. Tiimipalaverit järjestetään yleensä lasten lepohetken aikaan, jonka aikana päiväkodin muu henkilökunta hoitaa sovitusti ryhmän lapset. Ajan järjestäminen on erityisen tärkeää tiimin kehittymiselle ja lapsiryhmän asioiden purkamiselle ja kehittämiseksi. Tiimipalaverissa käsitellään tiimiin ja lapsiryhmään liittyviä ajankohtaisia asioita. Niiden tarkoituksena on suunnitella ja arvioida käytännön toimintaa lapsiryhmä ja perheet huomioiden (Kupila 2011, 306; Venninen 2007, 24) ja ne ovat samalla kiinteä osa päiväkodin keskustelukulttuuria.

Päiväkodin keskustelukulttuuriin voidaan liittää kaikki ne tilanteet, joita päiväkotiympäristö ja päiväkodin ilmapiiri mahdollistaa kasvattajien välisille keskusteluille ja neuvotteluille. Kaikki tilanteet ovat jossain määrin sellaisia, joissa rakennetaan näkemyksiä lapsista neuvottelemalla. Päiväkodin keskustelukulttuuriin kuuluu muun muassa säännölliset palaverit, kuten edellä kuvatut tiimipalaverit. Palaverikäytännöt ovat olennainen osa päiväkotien työ- ja keskustelukulttuuria ja tärkeä työntekijöiden välisen yhteistyön muoto. Osassa päiväkoteja on säännöllisesti viikoittainen koko talon henkilökunnan yhteinen palaveri ja osassa sen lisäksi myös pedagoginen palaveri. (Keskinen 2000, 146.)

Tiimipalaverikäytännöt ovat päiväkoti-instituutioon vakiintunut käytäntö, joka mahdollistaa tärkeän vuorovaikutteisen hetken tiimin jäsenille kokoontua yhdessä keskustelemaan oman tiimin asioista, joista ei arjessa lapsiryhmän ohella ole mahdollista keskustella. Tiimipalaverit ovat olennainen osa yhteisen kasvatustietoisuuden rakentamista (Venninen 2007, 23) ja näin ollen vaikuttavat ratkaisevasti ryhmän käytänteisiin kaikissa päiväkotiryhmissä lasten iästä riippumatta. Alle kolmivuotiaiden ryhmän tiimipalaverien keskusteluissa tulee luonnollisesti esiin alle kolmivuotiaiden lasten ikäkausi, joka luo ryhmän arkeen omia käytäntöjä ja ratkaisuja.

3.3 Alle kolmivuotiaat päiväkodissa

Vaikka tutkimuksen keskiössä ei olekaan lapset sinänsä, vaan varhaiskasvattajien puhe lapsista, esitän seuraavassa lyhyen luonnehdinnan alle kolmivuotiaista kirjallisuuden kautta. Nämä teemat heijastuvat osin myös kasvattajien puheessa, kuten myöhemmin tuloksista käy ilmi.

Lapsen kehityksen ensimmäisiä vuosia voidaan pitää myöhemmän kehityksen tärkeänä perustana. Kirjallisuudessa (esim. Sinkkonen 2007; Jakkula 2008) tätä vaihetta lapsuudessa kuvataan suurien fyysisten ja psyykkisten muutosten kautena, jossa painottuu esimerkiksi kamppailu itsenäisyyden ja riippuvuuden välillä sekä kommunikointikeinojen ja liikkumisen kehittyminen.

Muutaman ensimmäisen vuoden aikana lapsen kehitys käy läpi monia muutoksia, ja tämä näkyy alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmissä siten, että ryhmissä voi olla paitsi hyvin eri-ikäisiä, mutta myös eri kehitystasolla olevia lapsia. Tällöin yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen on vaativaa. Lasten ja henkilökunnan vaihtuvuus tuo myös omat lisähaasteet vuorovaikutussuhteiden muodostumiseen. Erityisesti alle kolmivuotiaiden ryhmässä lasten väliset kehityserot korostuvat, koska monet taidot ovat vasta kehittymässä. Osalla ryhmän lapsista kommunikointi on vielä sanatonta, kehonkielen kautta viestimistä, toisilla taas puhe on jo ensisijainen kommunikointikeino. (Siren-Tiusanen & Tiusanen 2001, 65–66; Reunamo 2007, 92–94.) Tämän tutkimuksen taustalla olevaan tutkimushankkeeseen osallistuneiden lasten ikäjakauma alle kolmivuotiaiden ryhmän sisällä on aineistonkeruuhetkellä 1v 5kk – 2v 10kk. Tällaisessa ikäjakaumassa lapset ovat eri vaiheissa kehityksessä, osa opettelee vielä kävelemään ja puhumaan ja toisilta nämä taidot jo sujuu.

Onnismaan (2010, 161-162) tutkimien varhaiskasvatukseen liittyvien asiakirjojen, vuosilta 1967-1999, mukaan alle kolmivuotiaat ovat herkkiä ja haavoittuvaisia ja siksi tämän ikäisten päiväkotiryhmän suunnitelmat tulisivat olla räätälöityjä juuri heidän ikäkausi huomioiden ja puitteiden tulisi olla mahdollisimman kodinomaisia. Alle kolmivuotiaille katsotaan olevan ominaista taitojen nopea kehittyminen ja vilkas motorinen liikkuvuus. Asiakirjat korostavat myös vanhempien ja kasvatushenkilöstön yhteistyötä pienen lapsen siirtymisessä kotihoidosta päivähoitoon ja ylipäättään aikuisen roolia lapsen kehityksen tukijana korostetaan. (Mt.) Nykyisessä valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2005) todetaan yhteistyön tärkeys, mutta myöskin moniammatillisen työyhteisön muodostaman kasvattajien yhteisön merkitys päiväkodin toimintakulttuurin rakentajana.

Viime aikoina tutkimus on kiinnittänyt huomiota pienten lasten toimijuuteen, osallisuuteen ja vertaisvuorovaikutukseen (esim. Karlsson 2000, Lehtinen 2009, Markström & Halldén 2009, Laitila 2012). Lapsen toimijuus on monitahoinen käsite. Siihen voidaan katsoa sisältyvän esimerkiksi kaikki ne resurssit, joita lapsella on käytössään eri tilanteissa toimiessaan sekä millä tavoin lapsi niitä käyttää. Lapsen toimijuus päivähoidossa rakentuu ennen kaikkea vertaissuhteiden kautta. (Lehtinen 2009, 153.) Tutkimusten mukaan jo aivan pienillä alle kolmevuotiailla on päiväkodissa monenlaista vertaisvuorovaikutusta ikätovereiden kanssa, joka voi ilmetä tarkastellessa pienten tapoja tuottaa omaa tilaa päivähoidon arjessa. Alle kolmivuotiaiden toimijuutta vertaisvuorovaikutuksen näkökulmasta voi päivähoidossa ilmentää esimerkiksi nonverbaalinen (katseet, eleet, ilmeet, fyysinen toiminta) ja verbaalinen viestintä vertaisten kesken, toisen toiminnan tarkkaileminen ja erilaiset aloitteet yhteiselle toiminnalle. Toiminnalle on usein ominaista tilanneherkkyys, joustavuus ja lasten keskinäinen neuvottelu esimerkiksi toiminnan etenemisestä, rajoista ja sisällöstä. Kasvattajan rooli alle kolmivuotiaiden vertaissuhteiden rakentumisessa ja lasten välisissä neuvotteluissa on vielä keskeinen. Etenkin ristiriitatilanteissa lapsi hakee herkästi kontaktia aikuisesta ja toisaalta myös aikuinen puuttuu tilanteeseen herkemmin siinä vaiheessa, kun toiminnasta on kehittymässä riitatilanne. (Rutanen 2012b, 45-53; Lehtinen 2009, 148.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvattajien puhetta alle kolmivuotiaista, joka on itse asiassa samalla tapaa neuvottelua lapsista ja sisältää samantyyppisiä sosiaalisen sopimisen piirteitä, kuin lasten keskinäisissä neuvotteluissa (Lehtinen 2009, 148). Seuraavassa kappaleessa avataan tarkemmin tutkimustehtävää tutkimuskysymyksen esittelyn kautta.

4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYS

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella diskurssianalyttisesti millaista alle kolmivuotiaista lasta varhaiskasvattajien keskusteluissa tuotetaan. Varsinainen tutkimuskysymys tarkentui koskemaan sitä, millaisia tulkintarepertuaareja varhaiskasvattajien puheessa on mahdollista tulkita alle kolmivuotiaista lapsista. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös siitä, millainen positio lapselle rakentuu puheessa ja millaisena varhaiskasvattaja näyttäytyy suhteessa lapseen. Positioiden tarkastelulla avataan tulkintarepertuaareja ja niiden muodostumista.

4.1 Tutkimuskysymys

Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan analyysi ja tutkimuskysymykset kulkevat rinnakkain niin, että alkuperäisiä tutkimuskysymyksiä on muokattava analyysin edetessä. Tutkimuskysymykset tarkentuvat useimmiten lopulliseen muotoonsa vasta sitten, kun aineiston analyysi on jo aloitettu (Nikula & Kääntä 2011, 62). Myös tässä tutkimuksessa tutkimuskysymys tarkentui aineiston analyysin aikana, kuitenkin niin, että pääkysymys säilyi lähes muuttumattomana diskurssianalyysin menetelmän mukaisesti ja alakysymykset tarkentuivat paremmin pääkysymystä tukeviksi. Alakysymys on analyysiä johdattava, joka tarkentui diskurssianalyysin näkökulman mukaisesti repertuaareja avaavien positioiden tarkasteluun.

Tutkimuskysymys on:

- Minkälaisia tulkintarepertuaareja varhaiskasvattajien puheessa on mahdollista tulkita alle kolmivuotiaista?

Tutkimuskysymystä tarkentava alakysymys on:

- Millainen positio lapselle ja varhaiskasvattajalle muodostuu puheessa?

5 DISKURSSIANALYYSI PUHEEN TUTKIMISEN TYÖKALUNA

Tässä tutkimuksessa teoreettisena työkaluna ja aineiston analyysimenetelmänä on diskurssianalyysi. Diskurssianalyysi voidaan nähdä teoreettisena lähestymistapana, mutta myös metodisena välineenä. Se sisältää useita erilaisia muunnelmia ja siksi sitä ei voida aivan tarkkarajaisesti määritellä. Keskeistä diskurssianalyysissa kuitenkin on näkemys kielen sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta. (Alasuutari 2003, 41-42.) Menetelmä on omiaan sellaisissa tutkimuksissa, jossa tutkija on kiinnostunut ilmiön ei-normatiivisista ehdoista. Tutkija ei tällöin ole niinkään kiinnostunut toimintaa ideaalitasolla säätelevistä lähtökohdista (Kekkonen 2012, 62).

Tutkimusta aloittaessa lähtökohtana on ollut aineistolähtöisyys, vaikkakin tutkimuksen aikana lähestymistapa tarkentui ja jäsenyi kirjallisuuden ja aineiston välisessä vuorovaikutuksessa. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa teoreettiset työkalut valitaan aineiston tulkitsemisen yhteydessä. Kuten tässäkin tutkimuksessa, tutkija ei ole etukäteen päättänyt aineistosta nousevia teemoja, vaan nimenomaan aineisto on johdattanut erilaisten repertuaarien muodostamiseen. Käsitteet, mallit ja teoriat työstetään näin ollen aineiston hankinnan jälkeen aineiston analyysin tuloksena suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin, analyyseihin ja jäsennyksiin. (Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti 2006, 49.)

Tutkimuksen edetessä aineisto- ja teorialähtöisyys ovat kulkeneet rinnakkain, vaikkakin aineistosta esiin tulleet asiat ovat tarkentaneet tutkimuskysymysten muotoa paremmin aineiston antia vastaaviksi. Kirjallisuuskatsanto ja aikaisemmat tutkimukset ovat aineiston analyysin aikana auttaneet aineistosta nousseiden asioiden tarkastelussa. Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti (2006, 49) mainitsevat, että aineistolähtöinen tutkimus jättää tilaa uusien asioiden oppimiselle ja myös yllätyksille, mutta toisaalta he näkevät tämän vaikeuttavan käsitteenmuodostusta, joka on olennainen osa diskurssianalyysia. Tässä tutkimuksessa käsitteiden muodostamista tärkeämpänä elementtinä on se, millä tavoin diskurssianalyysi auttaa yllätysten ja mahdollisesti piilossa olevien asioiden esille tuomisessa (ks. Lundán 2009, 56). Esimerkiksi näkemykset lapsesta voivat olla tällaisia puheessa piilossa olevia merkityksiä, joita on mahdollista saada esiin diskurssianalyttisen tutkimusotteen kautta.

Diskurssianalyysi sopii parhaiten tässä tutkimuksessa käytettävän aineiston käsittelyyn, koska tutkimuskohteena on ihmisten tuottama puhe, eikä varsinaisesti ne ihmiset, jotka puhetta tuottavat. Kielen käyttöön liittyvää moninaisuutta ja tutkimukseen liittyvää haasteellisuutta kuvaa se, että kielen käyttö on käytäntö, joka ei ainoastaan kuvaa maailmaa. Kielen käyttö merkityksellistää ja sa-

malla järjestää, rakentaa, uusintaa ja muuntaa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. Tällä tavoin ihmiset merkityksellistävät ne kohteet, joista puhutaan. (Jokinen, Juhila, & Suoninen 2004, 18.) Tulkinnan vapaus diskurssianalyysissä luo valtavan haasteen tutkijalle, mutta tarjoaa ennen kaikkea mahdollisuuden tuoda aineistosta esiin sellaisia asioita, jotka eivät välttämättä ensi näkemältä avautuisi. Kuten Lundán (2009, 56) mainitsee, on diskurssianalyysin tarkoituksena avata tulkintoja kielellisten vihjeiden kautta. Menetelmän avulla on näin ollen mahdollisuus saada esiin ilmi- ja piilo-oletuksia ja sellaisia tärkeitä asioita, joista saatetaan puhua huomaamattomasti (mt.).

Tutkimusaineisto ja tutkimuskysymykset rajaavat alle kolmivuotiaita koskevien näkemysten tarkastelun varhaiskasvattajien puheen analyysiksi. Silti aineisto mahdollistaa moniulotteisen tarkastelun. Aineiston avulla on mahdollista selvittää millaisena lapsi nähdään mikro- ja makrotasolla, ammatillisesti, kulttuurisesti ja myös laajemmin institutionaalisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa (ks. Kekkonen 2012, 61).

5.1 Konteksti diskurssianalyysissä

Diskurssianalyttiseen tutkimukseen kuuluu olennaisesti kontekstin tarkastelu ja sen huomioiminen tutkimuksessa. Tutkijan on analyysissään tiedostettava, että toiminta tapahtuu tietyssä ajassa, paikassa ja tilassa. Tulkintoja on pyrittävä näin ollen suhteuttamaan kontekstiin. Kontekstin tulkinnassa näkökulmat voivat suuntautua esimerkiksi yhteiskunnalliseen tilanteeseen, toimintaympäristöön, tai johonkin määrättyyn asiayhteyteen. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 28-29.)

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa on aineiston käsittelyssä vältettävä aineiston liiallista pelkistämistä sekä huomioitava erityisesti konteksti, jossa puhe eli tutkimuksen aineisto muodostuu. Aineiston kokonaisuuden säilyttämistä ja tutkimuksen luotettavuuden lisäämistä auttaa huolellinen ja mahdollisimman tarkka litterointi. Vaikka kiinnostuksen kohteena tavallisesti onkin aineistoa tuottaneiden ihmisten puhe tai kirjoitukset, on tutkimuksessa huomioitava myös tutkijan puhe ja tuotetut tekstit, ja perustelut sille, miksi tutkija on päätenyt tiettyyn tutkimustapaan ja valittuihin käsitteisiin. (Husa 1999, 98-100.) Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa voidaan tarkastella erityisesti jotain tiettyä kontekstia, kuten vuorovaikutuskontekstia, kulttuurista kontekstia, tilannekontekstia tai esimerkiksi lause- ja episodikontekstia. (Jokinen ym., 2004, 29-33; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 28-29.)

Vuorovaikutuskontekstin huomioiminen on olennaista haastatteluaineistossa (Jokinen ym. 2004, 31), joissa jokainen puheenvuoro ja haastattelijan esittämät kysymykset ovat olennaisia analyysissä. Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuskonteksti huomioidaan molempien aineistojen, sekä haastattelu- että tiimipalaveriaineistojen, kohdalla, koska molemmissa on kyse vuorovaikutteisista keskustelutilanteista. Kulttuurinen konteksti puolestaan näyttäytyy tulosten peilaamisessa nyky-yhteiskunnassa vallitseviin lapsikäsitteisiin ja keskusteluihin lapsista, joihin tämän tutkimuksen teoreettisessa katsannossa on viitattu.

Tutkimuksessani kontekstin muodostaa suomalainen päivähoito instituutiona, päiväkotit, alle kolmevuotiaiden ryhmä ja moniammatillinen kasvattajatiimi. Lisäksi kontekstiin kuuluu ne tilanteet, joissa aineisto on kerätty. Tässä tutkimuksessa kontekstiin lukeutuvia tilanteita ovat haastattelut videoiden katsomisen yhteydessä ja tiimipalaverit, joissa kaikissa tutkija Niina Rutanen on ollut läsnä.

5.2 Kieli diskurssianalyysissä

Kielen merkitys todellisuuden rakentajana on diskurssianalyysissä peruslähtökohtia, ja siksi kieltä ja todellisuutta ei ole mahdollista erottaa toisistaan. (Alasuutari 2003 41-42; Husa 1999, 93-94.) Suoninen (1999, 17) korostaakin, että diskurssianalyysi keskittyy kielenkäytön tarkastelemiseen tekemisenä, joka syntyy ja kehittyy sosiaalisissa tilanteissa ja samalla luo sosiaalista todellisuutta. Suonisen (1999, 19) mukaan diskurssianalyysi on tiivistetysti kielenkäytön ja sellaisen toiminnan tutkimusta, jossa yksityiskohtainen analyysi keskittyy sosiaalisiin käytäntöihin ja sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen niissä. Tällainen kielen käyttöön liittyvä moninaisuus kuvaa hyvin diskurssianalyysin haastavuutta. (Jokinen ym. 2004, 18.) Diskurssianalyysissä kielenkäyttäjiä, esimerkiksi tutkimukseen osallistuneita ihmisiä, ei tarkastella suoranaisine informanteina, vaan diskurssianalyysissä pohditaan pikemminkin sitä, miten nämä henkilöt tekevät asioita ymmärrettäväksi kielenkäyttönsä kautta ja avulla. Diskurssianalyttisen tarkastelun keskiössä on erityisesti se, miten erilaiset selitykset keskustelussa ovat ymmärrettävissä ja millaisia seurauksia näillä selityksillä pyritään rakentamaan. Olennaista tutkimuksenteon kannalta on se, että ilmiöille ei pyritä etukäteen tai liian hätäisesti antamaan syitä, vaan keskitytään ennemminkin tarkastelemaan tutkimuksen toimijoiden tapoja kuvata ja nimetä ilmiöiden syitä. (Suoninen 1999, 18). Toimijoiden, eli varhaiskasvattajien tapoja konstruoida lapseen liittyviä näkemyksiä voi lähestyä diskurssianalyttisessä tutkimuksessa myös muiden tutkimusmenetelmien kautta. Tässä tutkimuksessa tarkastelun tueksi on tutustuttu keskusteluanalyysin periaatteisiin.

5.3 Diskurssianalyysin tausta ja suhteet muihin menetelmiin

Diskurssianalyysin ja sosiaalisen konstruktionismin suhde on läheinen. Jokinen (1999, 40-41) toteaa kuvainnollisesti, että diskurssianalyysin koti on sosiaalisen konstruktionismin perinteessä. Sosiaalisessa konstruktionismissa ajatellaan, että ihminen ei voi kohdata todellisuutta sellaisenaan, vaan aina tietystä merkityksellistetyistä näkökulmasta. Sosiaalinen konstruktionismilla on yleensä merkittävä rooli diskurssianalyttisen tutkimuksen eri vaiheissa. Se voi näkyä esimerkiksi aluksi tutkimuskohteen valinnassa ja tutkimuskysymysten muokkaamisessa, analyysin vaiheissa ja tutkijan ja tutkimuskohteen välisessä suhteessa, jonka katsotaan olevan luonteeltaan konstrukttiivinen. (Mt. 39-41.)

Diskurssianalyysillä on varsin läheiset suhteet etnografiaan ja keskusteluanalyysiin, jotka kaikki toimivat tutkimuksenteossa toisiaan tukevinä elementteinä. Etnografian ja diskurssianalyysin yhtäläisyys on kulttuuristen itsestäänselvyyksien tutkimisessa ja tulkintaresurssien käytössä. Diskurssianalyysin kannalta mielenkiintoista on puolestaan keskusteluanalyysin tarkastelukulmat siihen, miten merkitysten rakentuminen on kiinnittynyt osaksi vuorovaikutuksen etenemistä. (Jokinen 1999, 41-44.) Keskusteluanalyyttisiin tarkastelutapoihin tutustuin analyysin aikana Tampereen yliopiston yhteiskunta – ja kulttuurintutkimuksen datasessiossa, jossa erilaisia tutkimusaineistoja lähestyttiin keskusteluanalyysin kautta. Vuorovaikutuksen ja puheen tutkimisen yksityiskohtaisuus ja monipuolisuus antoivat aihetta liittää keskusteluanalyttisiä piirteitä tässä tutkimuksessa diskurssianalyysin rinnalle. Keskusteluanalyttiset piirteet näkyvät aineiston analyysissä erityisesti litteraatioiden tarkentamisena, kiinnostuksena lapsen ja aikuisen positioihin puheessa ja positoiden muodostumiseen johtaneisiin vuorovaikutusprosesseihin.

Diskurssianalyysille on tyypillistä suuri käsitteiden kirjo, ja oman haasteensa niiden käytölle tuo se, että tutkijat käyttävät niitä hieman eri tavoin. Toisaalta käsitteiden käytön ollessa perusteltua, tämä voidaan nähdä pelkästään tulkinnallisena vapautena. Diskurssianalyysissa tavallisimmin käytettyjä käsitteitä ovat funktio, kielelliset repertuaarit, positiot, merkityssysteemi, diskurssi, identiteetti jne. (Husa 1999, 98), joista tässä tutkimuksessa on erityisesti käytössä tulkintarepertuaarit kuvaamaan analyysistä nousevia kokoavia teemoja lapsipuheesta. Positiot kuvaavat tässä yhteydessä lapselle ja aikuiselle rakentuvaa paikkaa puheessa.

5.4 Tulkintarepertuaari

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa eräänlaisina välineinä erilaisten merkitysten erotteluun käytetään pääsääntöisesti diskurssin ja tulkintarepertuaarin käsitteitä. Diskurssin käsite on omimmillaan sellaisissa tutkimuksissa, joissa tarkastellaan esimerkiksi jonkin ilmiön historiaa tai valtasuhteita. Tulkintarepertuaarin käsite puolestaan soveltuu luontevasti sellaisiin tutkimuksiin, joissa tarkastellaan esimerkiksi kielen käytön vaihtelevuutta arkisissa tilanteissa. (Jokinen ym. 2004, 27-28.)

Tässä tutkimuksessa puhetta tutkitaan yhden lapsiryhmän varhaiskasvattajien tuottamana sekä arkeen kuuluvien tiimipalaveripuheen kautta että haastattelupuheen kautta, jota suuntaa lapsiryhmän arjesta tehdyt videoinnit. Puheaineiston analyysistä nousevia merkityksiä jäsennetään diskurssianalyttisten käsitteiden, kuten tässä tutkimuksessa position ja tulkintarepertuaarien avulla.

Tulkintarepertuaarit voidaan nähdä osana yleisimpiä lapsia, lapsuutta ja varhaiskasvatusta koskevia diskursseja (ks. Ilmonen 2001, 100). Tulkintarepertuaarit ovat tuloksia aineiston kanssa tehdystä perusteellisesta tulkintatyöstä. Repertuaareja tarkastelemalla on tarkoitus avata sitä, millä tavoin ne näyttäytyvät sosiaalisissa käytännöissä ja millaisien prosessien kautta repertuaarit muodostuvat. (Jokinen ym. 2004, 27-28.) Sallisen (2003) tapaan tulkintarepertuaarit määritellään tässä tutkimuksessa puheessa tuotetuista merkityksistä rakentuviksi kokonaisuuksiksi, jotka koostuvat tietyllä tapaa yhtenäisistä sanastollisista, tyylillisistä ja retorisisista keinoista. Samaa aihepiiriä koskevan puheen sisällä olevat vaihtelevuudet, erot ja ristiriitaisuudet tulevat esiin tulkintarepertuaarien kautta. Mikkonen (2011, 28) puolestaan viittaa tulkintarepertuaarien määritelmässä Potteriin & Wetherelliin (1987), joiden mukaan repertuaarit ovat niin ikään vakiintuneita tapoja kuvata jotain toimintaa ja niiden tarkoituksena on avata erilaisten asenteiden, uskomusten ja ominaisuuksien muodostamia ilmiöitä. Tässä tutkimuksessa tulkintarepertuaarit kuvaavat erityisesti sellaisia diskurssiivisia keinoja sekä puheen piirteitä ja painotuksia, joiden kautta varhaiskasvattajat merkityksellistävät alle kolmi-vuotiaita lapsia.

5.5 Positio

Yksi keskeisimmistä kiinnostuksen kohteista diskurssianalyttisessä tutkimuksessa on tarkastella sitä, millä tavoin ihmiset muodostavat ja rakentavat kielellisen toiminnan kautta positioita itselleen ja muille (Juhila 1999, 201). Positiot voivat myös vaihdella tilanteesta toiseen. Eri instituutiossa

vakiintuneet asemat eri toimijoiden välillä voivat olla lähtökohtana puheessa tapahtuvalle neuvottelulle positioiden rakentumisesta. Jollekin henkilölle muodostettu positio voi muuttua kielellisen vuorovaikutuksen seurauksena toiseksi, esimerkiksi opettajasta voi tulla oppija ja oppilaasta opettaja. Positiot muodostuvat joustavasti suhteessa toisiin ihmisiin ja ne ovat vaihtelevia. Positioinnin joustavuus auttaa selviämään vaihtelevista sosiaalisista tilanteista ja tämä osaltaan erottaa position käsitteen roolin käsitteestä. Tulkintarepertuaarit tässä tapauksessa antavat toimijoille mahdollisuuden sijoittua tai sijoittaa itsensä repertuaarin tarjoamaan asemaan rakentamalla merkityksiä kulttuuriset normit ja päivähoiton institutionaaliset kehykset huomioiden. (Harré & Langenhove 1999; Alasuutari 2010, 33.)

Alasuutarin (2003) tutkimuksen analyysissä on kiinnitetty huomiota siihen, millaisia positioita eri osapuolille keskustelussa muodostuu. Hän selvittää positio –käsitteen käyttöä kuvailemalla sitä, millä tavoin positioita tutkimuksessa tarkastellaan. Alasuutari (2006, 43) tarkentaa, että positioiden tarkastelussa on otettava huomioon, millaisiin asemiin eli positioihin eri kuvaukset keskustelussa asettavat jokaisen osapuolen. Positiolla, josta käytetään myös nimeä subjektipositio, viitataan siis siihen, millaisiin asemiin tulkintarepertuaari asettaa eri kielenkäyttäjät. Tulkintarepertuaarin tuottama positio lapselle tai varhaiskasvattajalle voi liittyä siihen, millaisia ominaisuuksia, velvollisuuksia, oikeuksia, rajoituksia tai mahdollisuuksia puhuja liittyy itseensä tai toisiin osapuoliin (Vehkakoski 2006, 29; Lundán 2009, 22). Erilaisissa arjen tilanteissa ja tietyllä tapaa profiloituneissa konteksteissa, kuten päiväkotinstituutiossa, jotkut positiot ovat esillä selkeämmin. Esimerkiksi varhaiskasvattajalle muodostuu herkästi asiantuntijan positio kun taas lapsi positioituu vastaavasti hoidon ja huolenpidon kohteeksi. (Lundán 2009, 22.) Lapsen positioita tarkastelemalla on tässä tutkimuksessa mahdollista selvittää millainen positio aikuiselle samassa yhteydessä muodostuu.

Kuten diskurssianalyysin tarkastelu tutkimusmenetelmänä osoittaa, kysymyksessä on hyvin monitasoinen ja monitulkintainen analyysimenetelmä. Samalla tavoin tutkijan positio diskurssianalyysissä voi olla monenlainen tai muodostua hyvin yllättävällä tavalla aineiston analyysin edetessä.

5.6 Tutkijan positio diskurssianalyysissä

Tutkija on luonnollisesti tutkimuksen keskeinen toimija. Siksi tutkimuksen kokonaisuuden kannalta on olennaista se, millaiseen asemaan tutkija itsensä asettaa suhteessa tutkimukseensa ja aineistoon. Suhde tutkimuskohteeseen tarkoittaa sitä tapaa, jolla tutkija analysoi aineistoaan ja suhde tutkimus-

aineistoon puolestaan tarkoittaa sitä näkökulmaa, jolla tutkija tarkastelee aineistonsa kielenkäyttöä. Se, millainen suhde tutkijalla on aineistoon ja tuloksiin, määrittelee tutkijan position. (Juhila 1999, 201-203.)

Diskurssianalyysissä tutkijan työn luonne on hyvin samantyyppistä, kuin tutkittavana oleva aineistokin. Tutkijan on keskusteltava aineiston kanssa, ovat ne sitten ääninauhoja tai tekstejä ja lopulta käytävä keskustelua muiden tutkijoiden kanssa. Toiminta on vahvasti vuorovaikutuksellista, tilanteista ja vaihtuvaa. Tutkijan perustelluista positioista on tärkeää raportoida tutkimuksessa sekä tutkimuksen luotettavuuden että lukijan kannalta. Diskurssianalyttiseen tapaan tutkijan positiot on ymmärrettävissä kielellisesti tuotettuna. Nämä tutkijan positiot voivat vaihdella eri suuntauksien välillä, mutta myös saman suuntauksen sisällä tutkijasta riippuen. Tutkijan positiot diskurssianalyysissä voidaan kategorisoida seuraavanlaisesti: analyytikko, asianajaja, tulkitsija ja keskustelija. (Juhila 1999, 201-202.)

Juhila (1999, 203-221) kuvaa tutkijan positioiden kategorioiden ominaispiirteitä. Esimerkiksi analytikkopositiossa tutkijan osallisuus aineistoon nähden on mahdollisimman pieni ja olennaisinta on pysyä toimijoiden asettamissa kehyksissä. Tutkimuksen kohteena ovat tällöin toimijoiden omat selonteot. Asianajajapositiossa keskeistä on muutos, jonkun tietyn asian edesauttaminen. Tulkitsijapositiossa tutkijalla puolestaan on vuorovaikutuksellinen suhde aineistoon pyrkiessään löytämään siitä erilaisia tulkintatapoja. Keskustelijapositiolla viitataan tilanteisiin, jossa tutkija osallistuu analyysinsä tulosten kanssa julkiseen keskusteluun esimerkiksi mediassa, koulutustilaisuuksissa tieteen piirissä jne. (Mt.)

Tässä tutkimuksessa tutkijan positioni rakentuu usean eri position kautta. Olen tutkimuksessa erityisesti analyysin aikana tietyllä tapaa sekä analyytikko että tulkitsija, mutta tulosten kautta tavoitteena on herättää ajatuksia lapsinäkemyksistä varhaiskasvatuksen kentällä asianajajan ja keskustelijan position kautta. Analytikkopositiossa minulla ei ole etukäteen mietittyä mallia valmiin aineiston analyysiin, vaan lähtökohtana ovat tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvattajien kielellinen toiminta, jonka kautta analyysimalli muodostuu. Painopiste ei kuitenkaan ole tiukasti toimijoiden kielellisessä toiminnassa, vaan tässä tutkimuksessa huomioidaan tutkimuksen konteksti laajemmin. Tulkitsijan positiossa aineiston annetaan nostaa esiin viiheitä analyysia varten ja diskurssianalyttisen tavan mukaisesti tämä antaa vapauksia monenlaisiin analysoinnin tapoihin, aineiston mukaisesti. Olennaista on kuunnella ja lukea aineistoa monipuolisesti, kuten tässä tutkimuksessa on pyritty te-

kemään. Tulkitsijapositiona tutkija nojaa vahvasti aineistoon (Juhila 1999, 213). Vaikka olen pyrkinyt antamaan aineiston johdattaa analyysia, on teoria kulkenut analyysin rinnalla tuoden analyysiin mahdollisesti uusia suuntia.

Positioita ja positiointia tarkastellaan tässä tutkimuksessa puheesta muodostuneiden tulkintarepertuaarien kautta. Esimerkiksi haastatteluaineistosta muodostui aluksi väljällä jaottelulla 12 teemaa, joita nimitin alustaviksi tulkintarepertuaareiksi (ks. taulukko 1). Näiden alustavien ja myöhemmin lopullisten neljän repertuaarien sisällä tarkastellaan lapsen ja varhaiskasvattajan positioiden piirteitä.

6 TUTKIMUKSEN AINEISTO JA ANALYYSI

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen analyysi sekä tutkimuksen taustalla oleva hanke ”Näkymätön taaperoikä? Alle kolmivuotiaiden paikalliset ja globaalit paikat”, josta tämän tutkimuksen aineisto on koottu. Tutkimuksen aineistoja tarkastellaan tässä luvussa erikseen ja esitellään näiden kahden aineiston, haastattelujen ja tiimipalaverien, analyysivaiheet yksityiskohtaisesti. Olennaista analyysin luettavuuden sekä myöhemmin esiteltävien tulosten kannalta on myös pohtia näiden kahden aineistojen eroja, yhtäläisyyksiä, niiden merkitystä ja perusteluja tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

6.1 Tutkimuksen taustalla oleva hanke

Tämä pro gradu tutkimus on osa tutkijatohtori Niina Rutasen kolmivuotista tutkimushanketta Näkymätön taaperoikä? Alle kolmivuotiaiden paikalliset ja globaalit paikat (<https://invisibletoddlerhood.wordpress.com>). Rutasen tutkimushankkeessa tarkasteltiin alle kolmivuotiaiden lasten paikkaa lapsuuden instituutioissa. Lasten paikan rakentumista on hankkeessa tutkittu sekä dokumenttianalyysin että etnografian keinoin. Tutkimushanke oli kolmivaiheinen, jonka ensimmäisessä vaiheessa tarkasteltavana oli YK:n lapsen oikeuksien sopimus suhteessa suomalaisiin varhaiskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin. Tutkimuksen toinen vaihe, josta tämän pro gradu – tutkielman aineisto on koottu, keskittyi varhaiskasvatuksen käytäntöihin havainnointien, videoiden ja haastattelujen pohjalta. Toisessa vaiheessa pohdittiin miten ikään liittyvät odotukset ja lapsen paras tuodaan esille lasten arjessa ja minkälaista tilaa pienille lapsille tarjotaan käytännössä. Kolmannen vaiheen keskiössä oli myös tilan tematiikka alle kolmivuotiaiden päiväkotiympäristössä, eli millä tavoin alle kolmivuotiaat toimivat suhteessa heille järjestettyihin tiloihin ja miten he luovat omaa paikkaansa päivähoidon arjessa. (Rutanen 2012.) Tutkimushankkeen neljännessä vaiheessa oli mukana laajempi kulttuurinen näkökulma, jossa suomalaista päivähoitoa tarkasteltiin suhteessa brasilialaiseen päivähoidon kontekstiin. (Mt.)

Hankkeen aineisto on kerätty eräässä päiväkodissa alle kolmivuotiaiden ryhmässä havainnoimalla, videoimalla ja haastattelemalla syksyllä 2010. Videot on kuvattu tässä päiväkodissa tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien lapsiryhmässä. Videoidut tilanteet on kuvattu päivän eri aikoina sisältäen muun muassa ruokailu-, ulkoilu- ja leikkitilanteita sekä ohjattuja hetkiä. Tutkimukseen osallistu-

neessa lapsiryhmässä oli 13 lasta, iältään 1-3-vuotiaita. Varhaiskasvattajia ryhmässä oli neljä, joista yksi oli toisinaan ryhmässä oleva sijainen.

Hankkeen aineisto sisältää ryhmän varhaiskasvattajille tehtyjä haastatteluja videoiden katselun yhteydessä sekä tiimipalaverien nauhoituksia havainnointijakson ajalta. Nämä kaksi aineistoa muodostavat tämän pro gradu –tutkimuksen aineiston. Nauhoitettuja tiimipalavereja on yhteensä noin kolme tuntia ja haastattelunauhoituksia niin ikään kolme tuntia. Yleisellä tasolla litteroituna tekstiä aineistossa on yhteensä 88 sivua. Lisäksi minulla oli mahdollisuus katsoa läpi ne videopätkät, joita haastattelun yhteydessä oli varhaiskasvattajille näytetty. Haastattelujen toteutuksessa sovellettu videoiden katseluun pohjautuva menetelmä luo ominaispiirteensä tämän tutkimuksen haastatteluaineistolle sekä erottaa sen selkeästi tutkimuksen toisesta aineistosta. Aloitin analyysin haastatteluaineistosta, josta enemmän seuraavassa kappaleessa.

6.2 Haastattelut

Haastattelupuheelle tässä aineistossa on ominaista se, että haastateltava näkee itsensä videolta ja tutkija on läsnä tilanteessa esittäen kysymyksiä (Tobin & Hsueh 2007). Menetelmää käytetään haastatteluihin, mutta myös työn kehittämiseen. Menetelmän luonteeseen kuuluu reagointi omaan toimintaan, sekä tunteet kun näkee itsensä videolta. Haastattelumateriaali on kiinnostava lisä aineistoon tiimipalaverien rinnalle, koska haastattelutilanteissa varhaiskasvattajat näkevät videoilta lapset ja oman toimintansa suhteessa lapsiin.

Haastattelut on nauhoitettu tilanteessa, jossa työntekijät katsovat koosteen videoista. Videot on valittu siten, että haastateltavat varhaiskasvattajat esiintyvät niissä. Videokoosteista on muodostunut noin 20 minuutin pituinen kokonaisuus. Työntekijät ovat olleet mukana videoiden katselutilanteissa pareittain. Tässä tutkimuksessa yksi osa aineistoa on ääninauhoitukset videoiden katselutilanteista. Analyysin tukena ovat olleet myös alkuperäiset videokoosteet.

Tutkija Niina Rutanen on pyrkinyt antamaan aikaa videoita katsoville varhaiskasvattajille kommentoimiseen. Tutkija on kehottanut heitä ajattelemaan ääneen ja erityisesti kommentoimaan videoissa yllättäviä tilanteita tai sellaisia asioita, joihin he ovat kiinnittäneet huomiota. Tutkija on odottanut spontaaneja reaktioita ja on esittänyt työntekijöille myös selventäviä kysymyksiä. Tutkija on lisäksi esittänyt haastattelun aikana omiin havaintoihinsa liittyviä kysymyksiä. Huomattavaa on, että tälle ryhmälle varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuva videointi oli ensimmäinen kerta ja se on voinut vaikuttaa tilanteiden rakentumiseen. Tämän kaltaisen menetelmän, videonauhoitusten ja niiden herät-

tämien keskusteluiden tallentamisen on tehnyt tunnetuksi yhdysvaltalainen tutkija Joseph Tobin. Tobin ja kollegat (2007) ovat nimenneet menetelmän videoinnilla tuetuksi etnografiaksi. Menetelmän ideana on saada haastateltavat refleктоimaan omaa työtään ja tuottamaan omia tulkintojaan aktiivisemmin. Haastatteliija ottaa avukseen videoinnit, joiden kautta haastateltavilla on mahdollisuus kertoa tulkintojaan ja ajatuksiaan niistä sekä reflektoida videoituja tilanteita. (Rutanen 2010.) Tämän kaltainen haastattelumenetelmä antaa mahdollisuuden paitsi yksittäisten henkilöiden ajatusten esiintuomiseen, mutta ennen kaikkea yhteiseen keskusteluun ja neuvotteluun nähdyistä tilanteista.

Pietilän (2010, 217) mukaan vuorovaikutteisissa ryhmäkeskusteluissa, kuten haastatteluaineiston keskusteluissa, on ominaista, että puheenvuorot keskustelussa suunnataan haastattelijan sijaan ennemminkin keskustelun muille osapuolille. Haastatteluun osallistujat tuottavat yhteisen keskustelun kautta myös kuvaa itsestään ryhmänä ja tämä tuo keskusteluun omaleimaisia piirteitä, kuten esimerkiksi tiettyjen aiheiden käsittely huumorin kautta tai sarkastisesti. Tavallisesti keskustelun osapuolet tuottavat yhteistä keskustelua esittämällä tarkentavia tai uuteen aiheeseen johdattavia kysymyksiä, vastustamalla ja myötäilemällä toisensa näkemyksiä keskusteltavasta aiheesta, korostamalla omia näkemyksiä tai vaikenemalla. (mt. 215-217.) Vaikka tämän aineiston ryhmäkeskustelu poikkeaa Pietilän (2010) kuvaamasta haastattelutilanteesta pohjautuessaan haastattelun aikana näytettyyn videoihin, siitä on kuitenkin erotettavissa samoja piirteitä.

6.3 Tiimipalaverit

Tutkimuksen aineiston toisen osan muodostivat kolme tiimipalaverinauhoitusta, jotka ovat haastatteluaineistoon verrattuna olennainen osa ryhmän arkea. Tiimipalaverit kuuluvat kiinteästi päivähoiton instituution sisään rakennettuun järjestelmään, joka mahdollistaa rauhallisen hetken moniammatilliselle työtiimille keskustella oman ryhmän asioista ja jakaa ajatuksia yhdessä. Tiimipalaverien luonteeseen kuuluu, että lastentarhanopettaja toimii yleensä puheenjohtajana, kuten myös tämän tutkimuksen aineistossa.

Tutkimusaineiston tiimipalaverit on nauhoitettu syksyllä 2010. Nauhoituksissa käsitellään paljon lasten varhaiskasvatussuunnitelmia (vasu) ja niistä äskettäin käytyjä keskusteluja vanhempien kanssa. Jokaiselle päiväkotilapselle laaditaan varhaiskasvatussuunnitelma yhdessä vanhempien ja kasvatushenkilöstön kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen yhdessä vanhempien kanssa aloitetaan yleisesti päivähoidossa syksyisin ja niin myös tässäkin päiväkodissa. Noin puolet tutkimuk-

seen osallistuneen ryhmän lapsista oli aloittanut päivähoidon samana syksynä ja myös siksi vasu-keskustelujen rooli tutkimuksen aineiston tiimipalaverissa on keskeinen. Ryhmän varhaiskasvattajien poissaolojen takia tiimipalaverinauhoituksissa käsitellään myös organisatorisia asioita sekä kerrataan edellisten viikkojen tapahtumia.

Aineiston tiimipalaverit sisältävät paljon lyhyitä puheenvuoroja, puheenvuoroilla vastataan mahdolliseen esitettyyn kysymykseen ja kommentoidaan tai myötäillään toisen puheenvuoroa. Keskustelu ei sisällä pitkiä alustuksia ja se etenee puheenjohtajalähtöisesti. Puheenjohtajana toimii ryhmän lastentarhanopettaja. Puheenvuorot eivät niinkään vaihdu kysymys-vastaus-periaatteella, vaan enemmänkin toisten puhetta täydentävällä tavalla. Tiimipalavereja pidetään tutkimukseen osallistuvassa ryhmässä joka toinen viikko ja kestoaltaan ne ovat noin tunnin mittaisia kerrallaan.

6.4 Aineiston analyysivaiheet

Käytössäni oli tutkijan Niina Rutasen ja tutkimusavustaja Kaisa-Reeta Laitilan alustavasti litteroidut tekstit, joita oli yhteensä 88 sivua. Nikulan & Käännän (2011, 62) mukaan litteraatio auttaa tutkijaa tarkastelemaan lähemmin vuorovaikutuksen eri piirteitä ja osallistujien toimintaa. Tavallisimmin aineiston litteraatio etenee karkeasta, yleisellä tasolla tehdystä litteraatiosta tarkempaan, tutkimusaiheesta ja –kysymyksistä riippuen. Litteraatio on jo sinällään analyysin tekemistä, sillä tutkija tekee sen aikana erilaisia valintoja litteraation sisällöstä tutkimusaiheen näkökulmasta. Lähtökohtana kuitenkin on pyrkiä mahdollisimman tarkkaan kuvaukseen, sillä litteraatio on myös tärkeä apuväline tulosten raportoinnissa tiedeyhteisölle ja sitä kautta merkityksellinen reliabiliteetin ja validiteetin kannalta. (mt.) Kävin alustavia litteraatteja läpi alkuperäisten ääninauhojen kera tutkimusaiheeni näkökulman kannalta olennaisilta osilta ja kirjasin oman tutkimukseni kannalta olennaiset äänenpainot ja muut seikat, joilla arvioin olevan merkitystä itse analyysiin. Jätin analyysistä pois sellaiset litteraatit, joissa lapsi ei tullut puheessa esiin, kuten esimerkiksi sellaiset kohdat, joissa puhuttiin pihatapahtumaan liittyvästä suunnittelusta tai tiimipalaverien kohdalla vanhempainilloista. Kuuntelelin valikoidut litteraattitekstipätkät uudelleen ja kirjoitin niistä tarkemmat muistiinpanot. Tämän lisäksi olen muuttanut tutkimukseen osallistuneiden lasten ja aikuisten nimet alkuperäisestä. Raportissa ”NR” viittaa tutkija Niina Rutaseen, ja varhaiskasvattajat on merkittyä ”A1”, ”A2”, ”A3” ja ”A4”. Olen niin ikään aineistoesimerkeistä poistanut sellaisia lisäilmaisuja (esimerkiksi öö ja tota), joilla ei ole ollut merkitystä puheen tulkintaan tässä yhteydessä. Lisäksi

joitakin analyysin kannalta olennaisia litterointimerkkejä on mukana aineistoesimerkeissä, jotka on listattu seuraavaan:

- (.) alle sekunnin mittainen tauko
- (3) tauon kesto sekunneissa
- = ei taukoa puheenvuorojen välillä
- [päällekkäin puhumisen alku
-] päällekkäin puhumisen päätyminen
- ... aineistoa poistettu

Diskurssianalyysin menetelmällinen laaja-alaisuus antaa mahdollisuuden tarkastella ja analysoida aineistoa monella tapaa. Menetelmässä ei ole tarkkoja kriteerejä aineiston jäsentämiselle ja luokittelemiselle, vaan olennaisempaa on tuoda tarkasti esiin analyysiprosessin vaiheet, jotta lukijan on mahdollista seurata analyysiin johtaneita ratkaisuja. (Wood & Kroger 2000, 182; Jokinen ym. 2004) Olen pyrkinyt esittämään analyysin vaiheet kuvioiden muodossa (esim. kuvio 1) ja auki kirjoitettuna mahdollistaakseni analyysiprosessin tarkastelun sekä myöhemmin tulosten luotettavuuden.

Pidin haastattelu- ja tiimipalaveriaineistot ensimmäisissä analyysivaiheissa erillään. Kaksi erilaista aineistoa toimivat kuitenkin toisiaan täydentävinä, koska toimijat olivat molemmissa samat, vaikkakin aineistonkeruu metodit ja puheen konteksti olivat niissä erilaiset. Aloitin analyysin haastatteluaineistosta. Analyysin vaiheista muodostui toimiva kokonaisuus, jota sovelsin myös tiimipalaveriaineiston analyysiin. Kaksi erilaista aineistoa mahdollistivat aineistojen välisen vuoropuhelun sekä sitä kautta varhaiskasvattajien puheen laajemman tarkastelun.

6.4.1 Haastatteluaineiston analyysi

Varhaiskasvattajien puhe haastatteluissa on videoitujen tilanteiden kommentointia ja niistä herännyttä keskustelua. Puhe saattaa lähteä liikkeelle jonkin lapsessa yllättävän toiminnan tai käytöksen havaitsemisesta tai tutkijan esittämästä kysymyksestä. Varhaiskasvattajat reagoivat vahvasti myös oman toiminnan katselemiseen. Aloitin haastatteluaineistoon tutustumisen lukemalla ja täydentämällä molemmat litteroidut aineistot aluksi pääpiirteissään läpi saadakseni kattavan kuvan aineistosta, ja erityisesti siitä, mitä niissä puhutaan ja täydentämällä litteraatteja tutkimusaiheen kannalta. Kokeilin tämän jälkeen lähestyä aineistoa siinä vaiheessa turhan yksityiskohtaisella tarkastelulla sanojen luokittelun ja asioiden teemoittelun kautta. Huomasin kuitenkin pian, että tarvitsen teemo-

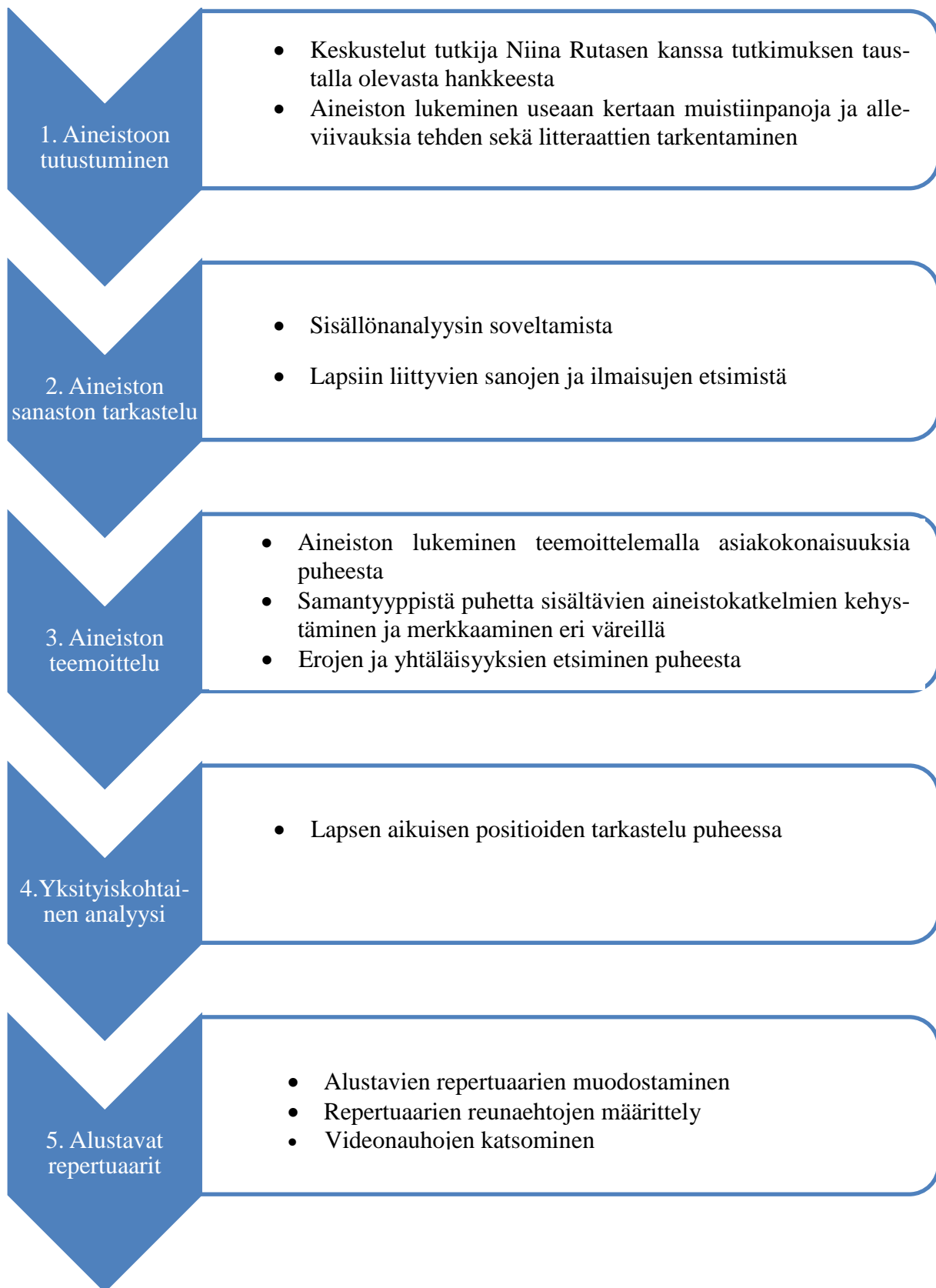
jen muodostamiseen toisenlaista lähestymistapaa. Palasin alkuasetelmaan ja aineiston lukemiseen laajempien teemojen löytämiseksi. Analyysin eteneminen noudatti nopeastikin diskurssianalyysille tyypillistä kehää, jossa tutkija joutuu usein palaamaan aikaisempiin vaiheisiin päästäkseen taas analyysissä eteenpäin.

Haastatteluaineistoa lukiessa tein samalla muistiinpanoja ja alleviivauksia litteroituun tekstiin. Kiinnitin huomiota tekstissä kohtiin, joissa puhuttiin lapsista eri tavoin tai samantyyppisesti. Kehystin tiettyä samaa asiaa tai samanlaista puhetapaa käsiteltävät tekstipätkät eri väreillä ja nimesin alustavat otsakkeet väriä vastaavalle asiakokonaisuudelle. Alustavista havainnoista muodostui merkintöjen ja muistiinpanojen perusteella erilaisia teemoja, jotka olivat pohjana tarkemmalle analyysille. Suonisen (1999, 50) mukaan aineiston analyysi on luonteva aloittaa erojen ja yhtäläisyyksien etsimisestä. Tarkastelin eri puhetapojen eroja ja yhtäläisyyksiä eri repertuaarien välillä sekä repertuaarien sisällä olevia painotuksia. Näiden alustavien teemojen pohjalta käsitys alle kolmivuotiaita koskevista jäsennyksistä tarkentui ja johdatti aineiston yksityiskohtaiseen analyysiin sekä puhetapoja kattavammin kuvaavien tulkintarepertuaarien rakentumiseen. (ks. taulukko 1.)

Diskursiivisessa analyysissä on tärkeää huomioida aineiston välittämän tiedon näkeminen kontekstuaalisina, eli tilannesidonnaisina kuvauksina esimerkiksi haastattelussa käsitellyistä aiheista. Haastattelun aikana tilanteiden ja keskusteltavien aiheiden kuvaukset ja tieto todellisuudesta tuotetaan yhteistyössä kaikkien haastatteluun osallistuvien osapuolten kanssa. Siksi haastattelua ei voida pitää suoraan ulkopuolista todellisuutta heijastavana tai kielestä riippumattomana. (Pietilä 2010, 214.)

Luin aineistoa läpi useaan kertaan ja huomioin aikaisemmin poimimani kohdat, joissa puhuttiin lapsista. Analyysin aikana alustavat teemat muokkautuivat uudelleen. Havaitsin, että repertuaarien muodostuminen voidaan määritellä tarkastelemalla lapsen ja kasvattajan positioita puheessa. Aineiston teemoittelu sekä lapsen ja kasvattajan positioiden tarkastelu olivat pohjana alustavien repertuaarien muodostumisessa. Alustavia tulkintarepertuaareja ja niiden positioita on avattu taulukossa 1.

Seuraavasta kuviosta (kuvio1) käy ilmi, että haastatteluaineiston analyysin aikana analyysitapa tarkentui suuremmasta kokonaisuudesta yksityiskohtaiseen analyysiin.



KUVIO 1. Haastatteluaineiston ensimmäiset analyysivaiheet

Seuraavasta taulukosta (taulukko 1) puolestaan käy ilmi, millä tavoin puheen analyysissä repertuaarien rakentumista on lähestytty. Analyysissä on tarkasteltu kunkin repertuaarin tunnuspiirteitä, eli sitä millä tavoin ja millaisten näkökulmien kautta lasta puheessa kuvataan. Taulukosta on myös nähtävissä millainen lapsi on suhteessa kasvattajaan ja millainen positio kasvattajalla rakentuu saman repertuaarin sisällä.

TAULUKKO 1. Haastatteluaineiston alustavien repertuaarien tunnuspiirteet sekä lapsen ja aikuisen positiot haastattelupuheessa.

Repertuaarit	Tunnuspiirteet	Lapsi (positio)	Aikuinen (positio)
Kehittyvä lapsi	Lapsi on kehittymässä	Etäinen	On lapselle tukena
Yksilöllinen lapsi	Kasvatuksessa huomioidaan erilaiset lapset		Tutustuu lapseen yksilönä
Hankala lapsi	Sellainen toiminta, joka ei sovi päiväkodin systeemiin	Määrittää aikuisen roolia uudella tavalla	Vahva auktoriteetti
Arvioitava lapsi		Arvioinnin kohteena	Oppiva, ei vielä tiedä kaikkea lapsesta
Haastava lapsi	Arjen haastaminen	Tekee aikuisen arjesta hankalaa	Joutuu pohtimaan ristiriidassa olevia asioita
Pk-instituution lapsi, pk:iin sopeutuva lapsi	Päivärutiinit määrittävät, miten lapsen tulisi toimia	Yhteistyökykyinen	Arvioi lasta
Tuettava lapsi	Tuen tarpeet erilaisissa tilanteissa	Avuton, tarvitsee aikuisen tukea	Tuki ja turva
Tilanteinen lapsi	Ei tiettyä määritelmää lapsesta	Lapsi elää hetkessä, tässä ja nyt	
Neuvoteltu lapsi	Lapsesta muodostetaan kuva yhdessä, neuvotellen ja keskustellen	Toistaiseksi tuntematon	Saa, hankkii tietoa lapsesta keskustelun kautta
Aktiivinen, osaava lapsi	Lapsi on aktiivinen	Aktiivinen, tarkkailija, impulsiivinen	Vetäytyy taustalle
Vertaisryhmän lapsi	Lapsi harjoittelee taitoja muiden lasten seurassa	Sosiaalinen, oppii taitoja muilta lapsilta	Ei ole olennainen tässä
Ideaali/ tasapainoinen lapsi	Mitä yleisesti ajatellaan alle kolmivuotiaiden olevan	Aktiivinen liikkumaan, touhuamaan, sosiaalinen	

Alustavien tulkintarepertuaarien (taulukko 1) muodostamisen jälkeen etsin aineistosta esimerkkejä jokaisen repertuaariotsakkeen alle. Huomasin, että moni asia sopisi useampaan eri repertuaariin. Koin tarpeelliseksi määritellä reunaehdot jokaiselle repertuaarille, jotta ne erottuisivat paremmin toisistaan ja että niiden lopullista määrää voisi tiivistää.

Analyysin aikana aineistoon on hyvä ottaa välillä myös etäisyyttä. Tauon aikana tutustuin kirjallisuuteen ja tutkimuksiin, jotka avasivat tutkittavaa kenttää uudella tavalla ja lisäsivät omaa ymmärrystä aiheesta. Katsoin myös haastattelutilanteessa esitetyt videonauhat, jotta olisin selvillä millaisiin tilanteisiin ja yksittäisiin kohtiin videoissa kasvattajat ovat reagoineet.

6.4.2 Tiimipalaveriaineiston analyysi

Tiimipalaveriaineisto on luonteeltaan hyvin toisentyyppinen kuin haastatteluaineisto. Tiimipalaverinauhoituksissa varhaiskasvattajat keskustelevat ryhmän ajankohtaisista asioista, kuten esimerkiksi vanhempien kanssa käydyistä varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluista, eli vasuista, oman tiimin asioista, turvallisuusasioista, tulevista tapahtumista, kuten esimerkiksi talon yhteisestä pihatapahtumasta ja vanhempainillasta.

Haastatteluihin verrattuna tiimipalaverissa aikuisen rooli toiminnan suunnittelijana ja tilan järjestäjänä tulee vahvemmin esille palaverin luonteen vuoksi. Myös lapset näyttäytyvät tiimipalaveripuheessa haastatteluaineistoon nähden toisella tapaa, lasten toiminta ei ole niin suoraan tarkastelun kohteena kuin videoissa. Lasta koskeva puhe on usein käsiteltävien aiheiden, kuten vasukeskustelujen takana. Erilaisten aiheiden kautta varhaiskasvattajat tuovat esiin paljon vanhempien ajatuksia ja kertomuksia lapsesta. Niissä kohdin varhaiskasvattajat lähinnä myötäilevät tai vahvistavat toisilleen vanhempien näkemykset lapsesta samankaltaisiksi, kuin se on päiväkodissa. Ominaista tutkimusaineiston tiimipalaverikeskustelupuheelle on aikasidonnaisuus. Keskusteluissa palataan aikaisempiin tapahtumiin ja toisaalta suunnitellaan tulevaa, toisin kuin haastatteluaineistossa, jossa kommentoidaan nähtävää toimintaa. Tiimipalaverikeskustelulle on luonteenomaista yhdessä tuotettu puhe yhteisistä lapsista hyvässä hengessä ja siihen liittyvä nauru.

Tiimipalaveriaineiston analyysi noudatti soveltuvien osin samaa kaavaa kuin haastatteluanalyysissä (kuvio 2). Haastatteluaineiston analyysi helpotti tiimipalaveriaineiston käsittelyä, koska analyysin tekeminen ja havaintojen löytäminen oli jo tutumpaa. Vaikka olin jo muodostanut tulkintarepertuaa-

reja haastatteluaineistosta, pyrin tarkastelemaan tiimipalaveriaineistoa niin sanotusti puhtaalta pöydältä. Halusin mahdollistaa myös uusien tulkintarepertuaarien esiin tulon, koska kyseessä on kuitenkin kaksi erilaista aineistoa. Luin tiimipalaveriaineiston useaan kertaan havaintoja merkiten. Ympyröin litteraateista kohtia, joissa aikuiset puhuvat lapsista ja kirjoitin viereen alustavan havainnot siitä, millainen lapsi tässä puheessa esiintyy ja millainen on aikuisen positio puheessa.

Eräässä tiimipalaverianalyysin vaiheessa osallistuin datasessioon, johon osallistuvat henkilöt työskentelevät muun muassa sosiaalipsykologian ja vuorovaikutustutkimuksen parissa. Datasessio on tarkemmin Tampereen yliopiston Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikön tutkijoiden koordinoima kuukausittainen tapaaminen, jossa keskusteluanalyysiin ja diskursiiviseen analyysiin perehtyneet opiskelijat ja tutkijat tuovat nauhoitettua tai videoitua tutkimusmateriaaliaan yhteiseen keskusteluun. Näissä keskusteluissa pyritään tuomaan esiin erilaisia näkökulmia ja tulkintoja moninaisissa vuorovaikutustilanteissa kerättyihin aineistoihin. Testasin erästä tämän tutkimuksen aineistolitteraattia ryhmässä. Aineistosta heräsi kiinnostavia huomioita erityisesti keskusteluanalyysin näkökulmasta, joita olen käyttänyt oman analyysin ja ajattelun tukena. Havainnot suuntasivat huomiotani tilanteisiin erityisesti vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Seuraavaan kuvioon (kuvio 2) on koottu tiimipalaveriaineiston analyysivaiheet ja niiden keskeiset sisällöt.



KUVIO 2. Tiimipalaveriaineiston analyysivaiheet.

Alustavan analyysin pohjalta tiimipalaveriaineistosta muodostui 9 tulkintarepertuaaria: aktiivinen lapsi, hankala lapsi, päiväkotiin sopeutuva lapsi, vertaisryhmän lapsi, taitava lapsi, rajoja testaava lapsi, arvostettava lapsi valloittava lapsi, neuvoteltu lapsi ja tahtova lapsi. Tiimipalaveriaineiston alustavat repertuaarit on esitetty seuraavassa taulukossa (taulukko 2). Taulukosta on nähtävissä repertuaarien tunnuspiirteitä ja lapselle ja aikuiselle muodostuvia positioita.

TAULUKKO 2. Tiimipalaveriaineiston alustavien repertuaarien tunnuspiirteet sekä lapsen ja aikuisen positiot tiimipalaveripuheessa

Repertuaarit	Tunnuspiirteet	Lapsi (positio)	Aikuinen (positio)
Aktiivinen lapsi			Herkkänä tarttumaan lasten ideoihin, ei tyrmää, vaikka ei mene aik. suunnitelman mukaan
Hankala, haastava lapsi	Arjen haastaminen. Sel- lainen toiminta, joka ei sovi päiväkodin/ryhmän systeemiin.	Rikkoo ryhmän toimin- tasääntöjä, ei toimi ryhmässä aikuisen toivomalla tavalla, lapsi määrittää aikuisen roolia uudella tavalla. Tekee aikuisen arjesta hankalaa	Vahva auktoriteetti. Aikuiset joutuvat tekemään arjen ru- tiineihin poikkeuksia tilannetta helpotta- maan Järjestää tilaa ja asioita uudelleen
Vertaisryhmän lapsi	Lapsi oppii miten ryh- mässä toimitaan, huomioi kaverit, on vuorovaiku- tuksessa muiden kanssa	Lapsi sosiaalisesti, aktiivinen	Ohjaava, ei niin aktiivisessa roolissa
Taitava, osaava lapsi	Lapsi yllättää taidoillaan aikuisen, taidot nähdään olevan ikätasoa pidem- mällä	Aktiivinen, omatoimi- nen	Taustalla, tekee havaintoja lapsesta
Rajoja testaava lapsi	Aikuisen puututtava tilan- teisiin	Aktiivinen, uhmakas	Aikuinen auktori- teetti, tasapainon palauttaja
Pk-instituution lapsi, pk:iin sopeutuva lapsi	Päiväritiinit määrittävät, miten lapsen tulisi toimia. Lapsi touhkaa aikuisen toivomalla tavalla,	Yhteistyökykyinen, toiminnan kohde	Arvioi lasta. Aikui- sella aktiivinen roo- li, tekee aktiivisesti ratkaisuja kokonais- tilanteen kannalta, mietti arjen ratkai- sua lapsen kannalta
Arvostettava lapsi	Lapsen perustarpeet näh- dään tärkeinä		Aikuinen aktiivisena ja herkkänä huomi- oimaan lasta
Tahtova lapsi	Lapsen taitoa tahtoa pide- tään hyvänä asiana, tulee esiin yleinen näkemys siitä, että on hyvä osata tuoda mielipiteensä esiin	uhmakas, herttainen, ei vakavasti otettava	suhtautuu positiivi- sesti ja humoristises- ti puheessa lapsen tahtotiloihin
Valloittava lapsi	Lapsen vuorovaikutusti- lanteet aikuiseen	Aktiivinen, ottaa kon- tattia aikuiseen	Aikuisilla jollain tapaa keskinäistä kisaa lapsen huomi- osta
Neuvoteltu lapsi	Lapsesta muodostetaan kuva yhdessä, neuvotellen ja keskustellen	Muodostuu neuvotte- lun tuloksena, voi olla montaa näkemystäkin	Saa, hankkii tietoa lapsesta keskustelun kautta

Sekä haastattelu- että tiimipalaveriaineistojen analyysin jälkeen alustavia tulkintarepertuaareja tarkasteltiin yhdessä. Haastatteluaineistosta muodostuneet 12 alustavaa tulkintarepertuaaria ja tiimipalaveriaineistosta muodostuneet 9 tulkintarepertuaaria tiivistyivät tarkan analyysin jälkeen niin, että lopulliseksi määräksi muodostui neljä tulkintarepertuaaria. Vaikka tulkintarepertuaarien määrä väheni huomattavasti, tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiasisällöt säilyivät mukana. Tiivistämisen kautta tulkintarepertuaarien sisällöt hahmottuivat tarkemmin ja perustellummin kunkin osakkeen alle.

6.5 Aineistojen erot ja yhtäläisyydet

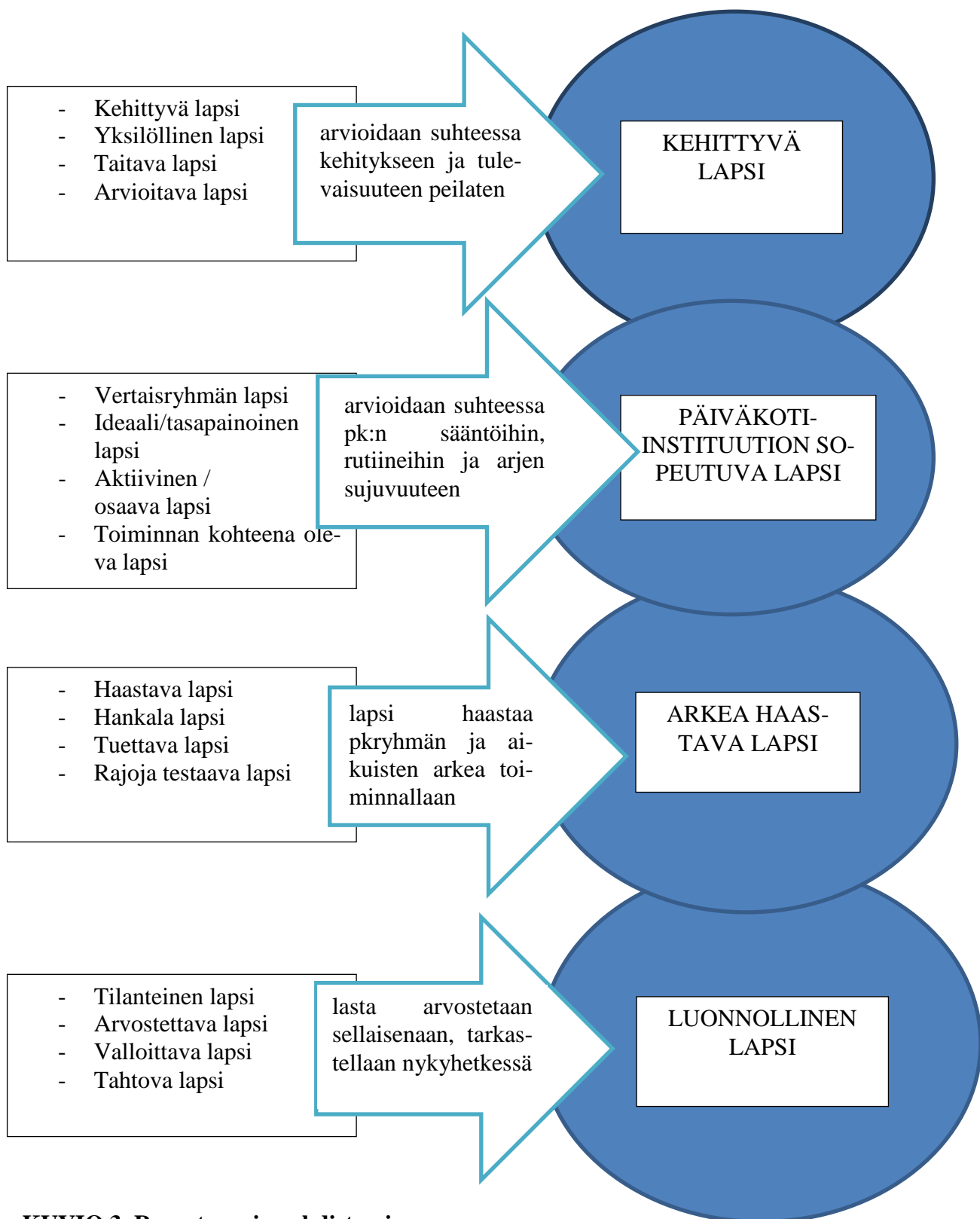
Tutkimuksen kaksi aineistoa, haastattelut ja tiimipalaverinauhoitukset eroavat toisistaan monella tapaa, vaikka yhtäläisyyksiäkin on. Merkittävin ero on siinä, millainen aineiston tuottamisen tilanne on ollut. Videointien katselujen yhteydessä video on tärkeä lähtökohta keskustelulle ja kasvattajilla on mahdollisuus arvioida omaa toimintaansa videolta nähtynä pohtien ja perustellen. Videoiden kautta kasvattajat voivat asettua tarkkailijan rooliin, katsomalla lapsiryhmänsä toimintaa niin sanotusti ulkopuolelta. Tiimipalaverikeskusteluissa puolestaan keskustelun käynnistäjänä toimii usein varhaiskasvatussuunnitelmalomake tai muut asialistalla olevat asiat. Asioita arvioidaan ja niistä keskustellaan sekä suunnitellaan toimintaa keskustelujen pohjalta. Haastattelutilanne on selvästi luotu tutkimusta varten, kun taas tiimipalaverikeskustelut ovat kiinteä osa päiväkodin ja ryhmän arkea ja toiminnan suunnittelua.

6.5.1 Aineistojen analyysien yhdistäminen

Tutkimuksen analyysivaiheessa muodostuneet tulkintarepertuaarit eivät ole tarkkarajaisia, vaan niissä voi olla päällekkäisyyksiä toisiinsa nähden. Kuten Sirkeinen (2008, 22) pro gradu –tutkielmassaan toteaa, aineiston tyhjentävien luokitusten sijaan on olennaisempaa saada aineistosta esille tulkintarepertuaareja ja tarkastella löytyneiden tulkintarepertuaarien ominaisia piirteitä.

Tarkastelin molempien aineistojen alustavien tulkintarepertuaarien piirteitä ja sitä millaisina lapsen ja aikuisen positiot niissä näyttäytyvät. Havaitsin, että tietyt repertuaarit tuottavat keskenään samankaltaista lapsikuvaa yhteneväisten kriteerien perusteella. Lopullisiin neljään repertuaariin yhdistyy molempien aineistojen alustavien repertuaarien sisällöt (kuvio 3). Esimerkiksi lopullisen kehiti-

tyvä lapsi –repertuaarin muodostaa alustavista repertuaareista kehittyvä lapsi, yksilöllinen lapsi, taitava lapsi ja arvioitava lapsi. Yhteistä näille on se, että lasta arvioidaan suhteessa kehitykseen ja tulevaisuuteen. Aikuiselle tuotettua positiota luonnehtii aktiivisuus, kun taas lapsen positiota määrittelee kohteena oleminen. Näiden repertuaarien sisältöihin palataan tarkemmin tuloksissa luvussa kuusi.



KUVIO 3. Repertuaarien yhdistyminen

6.5.2 Neuvotellen tuotettu puhe lapsista

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, millä tavoin merkitykset rakentuvat varhaiskasvattajien puheessa. Merkitysten rakentuminen ei ole yksiselitteistä ja siksi on olennaista selvittää aineistoesimerkkien kautta, miten prosessi näyttäytyy tämän tutkimuksen aineistossa.

Aineiston analyysivaiheessa alustaviin tulkintarepertuaareihin nousi kategoria, joka nimettiin Neuvoteltu lapsi –repertuaariksi. Se itse asiassa kuvasi kaiken kaikkiaan kasvattajien puhetta lapsista ja ennemminkin sitä prosessia ja tapaa, jolla tutkimukseen osallistuvat kasvattajat rakensivat kuvaa lapsesta, eli yhdessä neuvotellen.

Tutkimuksen aineistoissa, sekä haastatteluissa että tiimipalaverissa varhaiskasvattajat ovat vuorovaikutuksessa keskenään yhteisen keskustelutilanteen kautta. Näille tilanteille on ominaista se, että puhe lapsista muodostuu yhdessä neuvotellen. Markströmin (2010) mukaan aikuiset tyypittelevät ja määrittelevät lapsia erilaisten ominaisuuksien, kehitysvaiheiden tai käyttäytymisen mukaan. Seuraavien aineistoesimerkkien tarkoituksena on kuvata sitä tapaa ja prosessia, jonka kautta näkemystä lapsesta tuotetaan tämän tutkimuksen aineiston puheessa. Esimerkeistä käy ilmi, että varhaiskasvattajat muodostavat kuvaa lapsesta vuorovaikutteisesti neuvotellen ja keskustellen. Lapsi on lähtökohteisesti keskustelussa sellainen, josta kasvattajilla ei ole vielä varmaa tietoa, mutta yhteisen käsityksen synnyttämistä pidetään tavoiteltavana. Tämä pyrkimys näkyy esimerkiksi lauseiden täydentämisinä.

Tiimipalaveri

A2: Ja vois vähän kattoa sitä leikkiäkin, ett olis Reetta ja Anni eri leikeissä. Että Reetta aikailla sitä ohjaa ja vaatii siltä sillä kauhealla huudollaan.

A1: Nii se pääsis vähän niinku tekeen-

A2: Niin vähän semmosta omaansa. Ja kun mentäis pienemmissä ryhmissä, nii laittas ne eri ryhmiin.

Aikuiset keskustelevat lapsista yhdessä, sanoittavat videolta näkemiään havaintoja. Tietyillä sanavalinnoilla, kuten ”kattokaa” aikuinen pyrkii kiinnittämään toisen keskustelijan huomion samaan kohtaan, kuten seuraavassa esimerkissä.

Haastattelu

A4: katopa mitä tuolla Niilo tekee (.) se on yllättävän kauan keskittyy

A3: ja Santeri menee tuolla taas mahallaan

A4: ((naurahtaa))

A3: autoo menee ja ihan tyytyväisenä yksikseen menee

A4: ja Lassi on joka paikassa

A3: joo

A4: niin tietonen mitä tapahtuu

...

A4: ja Niilo vaan jatkaa

...

A4: ei Niilo jatkanu tuota ku se keksi tuon pyörittämisen niinku (.) sitte kuitenkin se mikä oli siinä lähellä nii siihen tarttu (1) Mikko ku siellä keksi sen että se pyörii (.) kattokaa

Neuvotteluissa huomioidaan lasten ikäkauteen liittyvät piirteet ja alle kolmivuotiaille tyypillisenä nähdyt toimintatavat. Aikuinen esiintyy puheessa aktiivisena puitteiden järjestäjänä ja suunnittelijana. Yhteisten neuvottelujen kautta pyritään hakemaan ratkaisuja tai sellaisia toimenpiteitä, joilla voidaan tukea lasta ryhmässä sekä edesauttaa arjen järjestystä ja toimintaa.

Yhteisissä keskusteluissa ja havainnoissa tarkastellaan lapsen yksilöllisiä piirteitä. Aikuiset kertovat havainnoista toisilleen ja yhdessä keskustellen yleensä vahvistavat ajatuksiaan tai näkemystä lapsesta ja lapsen piirteistä. Samalla tapaa varhaiskasvattajat neuvottelevat keskusteluissa toiminnan yhteisistä periaatteista.

Haastattelu

A1:ett näitä just niinkun arvioidaan että mikä on ja sitten on näitä myöskin siellä että kokeillaan ja katotaan jos tuntuu siltä että tää ei toimi niin mietitään uudelleen ja tehdään toisin

A2: ja siinähan meillä on voi- takana sit se et kun me kauheesti kehutaan että kun tämä osaa ja on taitava niin siinä tulee se itsetunto[kysymys=

A2: =ja mää oonkin nyt iso kun mää osaan jo [näin

...

A1: ei se oo pelkästään että aikuiset puhuu siitä se on lapsillekin [tosi-

A2: [ei ja me varmaan puhutaankin lapsen takia siitä

A1: niin niin

A2: eikä ittemme takia

Edellisessä aineistokatkelmassa varhaiskasvattajat pohtivat toimintansa taustalla olevia tarkoituksia. Keskustelussa yhteistä linjaa tuotetaan tunnustellen varovaisten lisäysten sekä voimakkaampien vahvistusten kautta. Puheessa halutaan tuottaa positiota, jossa varhaiskasvattaja ajattelee lapsen parasta ja käytännössä toimii sen mukaisesti. Yhteinen näkemys asiasta esitetään heti katkelman alussa, jossa keskustelun toinen osapuoli (A2) esittää me-muotoa käyttämällä ajatuksen ryhmän yhteisenä.

Kasvattajat päivittävät käsitystä tutuista lapsista yhdessä keskustellen ja myös uudesta, juuri päiväkodin aloittaneesta lapsesta muodostetaan kuvaa samaan tapaan. Aikuiset ovat tehneet havaintoja lapsesta, joita jakavat keskustelussa toisilleen. Uudesta lapsesta tehdyissä havainnoissa korostuvat perushoitoon liittyvien taitojen huomiointi, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä.

Tiimipalaveri

A3: Se söi kyl mun mielestä tänään tosi hyvin.

A1: Niin munki mielestä. Ei ole täysin oppinut potalla käymään ite. No ei varmaan, mutta hyvä että vähän. Tykkää keinumisesta.

A2: Mutta istui ihan nätisti potalle, ettei ollut mitään, vaikka oli eka päivä.

Kuten edellisistä esimerkeistä käy ilmi, on lasta koskevan puheen muodostuminen tämän tyyppisessä aineistossa hyvin vuorovaikutteista. Varhaiskasvattajat esittävät lapsesta tehtyjä havaintoja toisilleen ja yhdessä neuvotellen kuvaa lapsesta pyritään vahvistamaan. Tällaisessa neuvotteluprosessin analyysissa on ollut tärkeää kiinnittää huomiota paitsi puheeseen lapsesta, mutta myös olennaisena osana puheenvuoroihin, keskustelijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen ja keskustelun etenemiseen näiden seikkojen kautta.

Seuraavassa luvussa esitellään tämän tutkimuksen tulokset analyysin kautta muodostuneiden neljän tulkintarepertuaarin kautta.

7 MILLAINEN LAPSI VARHAISKASVATTAJIEN PUHEESSA MUODOSTUU?

Aineiston analyysistä kävi ilmi, että varhaiskasvattajat ennen kaikkea puhuvat paljon lapsesta. He puhuvat omasta toiminnastaan suhteessa lapseen, tekevät erotteluja lasten välillä, kiinnittävät huomiota yksilöllisyyteen ja yksittäisiin lapsiin, lapsen sosiaaliseen toimintaan vertaistensa kanssa, rutiineihin ja käytännönjärjestelyihin myös turvallisuuden ja arjen sujuvuuden kannalta. Tutkimuksen kannalta mielenkiintoista ja haastavaa oli se, että yksittäisessä lauseessa saattaa olla useita repertuaareja ja samalla lasta koskevat huomiot voivat asettua eri repertuaarien alle. Tulkintarepertuaarien rajat ovat varsin väljät ja usein toisiinsa limittyneitä. Merkitykset ja positiot saattavat esimerkiksi vaihtua saman keskustelun tai puheenvuorojen vaihdon sisällä tilannesidonnaisesti. Tämän vuoksi olen pyrkinyt tulosten esittelyssä tuomaan selkeästi esiin erilaisia painotuksia lapsista saman repertuaarin sisällä, jotta lapsipuheiden kirjo selkeytyisi lukijalle.

Taulukossa 3 on esitetty yhteenveto tämän tutkimuksen aineistoista muodostuneista tulkintarepertuaareista ja lapsen ja varhaiskasvattajan positioista. Lisäksi taulukkoon on koottu puhetta luonnehtivia painotuksia, jotka ovat kullekin repertuaarille ominaisia.

TAULUKKO 3. Tulkintarepertuaarit ja positiot

TULKINTA- REPERTUAARI	Puheen painotuksia	Varhaiskasvattajan positio	Lapsen positio
KEHITTYVÄ LAPSI	tulevaisuus, ta- voitteet, lapsen kehitys	asiantuntija	arvioinnin koh- de
PÄIVÄKOTI- INSTITUUTIOON SO- PEUTUVA LAPSI	päiväkodin rutii- nit, perustoimin- not, säännöt, lap- siryhmä, tulevai- suus	ohjaaja, tukija, ak- tiivinen	yhteistyöky- kyinen, osaava, vertaisryhmän jäsen, tukea tarvitseva, toi- minnan kohde
ARKEA HAASTAVA LAPSI	lapsen toiminta, arjen järjestely, turvallisuus	auktoriteetti	aktiivinen toi- mija
LUONNOLLINEN LAPSI	nykyhetki	kanssaeläjä	yksilö

Aineistoista muodostui neljä tulkintarepertuaaria lapsesta: *kehittyvä lapsi*, *päiväkoti-instituutioon sopeutuva lapsi*, *arkea haastava lapsi* ja *luonnollinen lapsi* (taulukko 3). Nämä repertuaarit kuvaavat molemmista aineistossa esiintyvää puhetta alle kolmivuotiaista. Tuloksissa tarkastelen alaotsakkeiden avulla jokaisen repertuaarin kohdalla lapsesta muodostuvaa kuvaa analyysistä havaittujen aikuisen ja lapsen positioden perusteella.

Koska aineistot ovat keskenään erityyppiset, olen aineistoesimerkkien kohdalla tuonut esiin sen, kummasta aineistosta esimerkit on lainattu. Haastatteluaineistoesimerkit on merkitty ”Haastattelu” ja tiimipalaveriesimerkit ”Tiimipalaveri”- sanoilla. Varhaiskasvattajasta käytetään tekstissä myös nimityksiä aikuinen ja kasvattaja.

7.1 Kehittyvä lapsi

Kehittyvä lapsi –repertuaarissa aikuinen tarkastelee lasta niin sanotusti tulevaisuuteen ja lapsen kehitykseen peilaten (vrt. James ym. 1998). Lapsi nähdään ennen kaikkea kehittyvänä monella tapaa ja aikuinen on tässä prosessissa lapselle tukena. Varhaiskasvattajan positio on tässä repertuaarissa aktiivinen, lapsen kehityksen tukija ja arvioija. Kasvattaja huomioi, havainnoi ja tutustuu lapsiin yksilöllisesti ja on näin ollen samalla myös oppijan asemassa hankkiessaan tietoa lapsesta. Lasta koskevaa puhetta tuotetaan tässä repertuaarissa tyypillisesti arvioinnin kautta, joka keskustelussa esimerkiksi huomion kiinnittymisenä lapsen kehitykseen ja myös oman toiminnan vaikutuksesta lapseen. Lapsen positio on olla varhaiskasvattajan arvioinnin kohteena.

7.1.1 Varhaiskasvattajalle rakennetaan asiantuntijuutta puheessa

Kehittyvän lapsen tulkintarepertuaarissa lasta tarkastellaan yksilöllisten piirteiden ja ikään kuuluvien kehityksellisten etappien kautta. Lapsen perustarpeet nähdään tärkeinä ja aikuinen on aktiivisessa roolissa huomioimassa ja havainnoimassa lasta. Aikuinen näkee oman toimintansa tavoitteellisuuden toteutuvan yksilöllisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Seuraavassa aineistoesimerkissä kuvataan puhetta, jossa aikuinen arvioi lasta ja oman toimintansa vaikutusta lapseen.

Tiimipalaveri:

A1: Nyt se on ainaki päässy siitä sohvalta pois, ett edistystä on tapahtunu.

A2: Nii. Se ei makoile enää niin paljo. Me ollaan nyt yritetty.

...Mutta sen kans me nyt tehdään töitä koko ajan ja tiedostetaan se sitten.

Varhaiskasvattajan positio näyttäytyy vahvasti lapsen kehitystä tukevana. Aikuisen positiossa korostuu tietoisuus omasta ammattitaidosta ja siitä, että kasvattaja tietää, millaisia tavoitteita kohti lapsen kanssa pyritään. Esimerkissä kasvattajat tuottavat yhdessä itselleen sellaista positiota, jossa korostuu ammatillinen osaaminen ja tietämys lapsen parhaasta.

Toinen kasvattajan arvioivaa toimintaa kuvaava puhe liittyy perushoittoon. Alle kolmivuotiaiden kohdalla perushoittoon liittyvien toimintojen tukeminen ja opettaminen on tyypillistä. Seuraavissa aineistoesimerkeissä aikuinen arvioi lasta suhteessa perushoidon tilanteisiin, tässä erityisesti ruokailutilanteessa.

Haastattelu

*A4: Ettäkö tuohan on semmonen vaihe että siinä melkee pitäis yhen pienen oll- pienen vie-
ressä aikuisen olla sillai auttamassa kun ne opettelee syömään (.) sehän on ihan opettele-
mista vielä monella että se lusikka edes menee suuhun (3) eihän oliko osasko Mikko vielä
tossa vaiheessa vielä sitä oikein päin laittaa sitä lusikkaa*

NR kysyy ruokailusta, jos lapsi kieltäytyy syömästä

*A3: Joo se on semmonen et se on paljon puhuttu että kuinka pitkälle maistamista tavallaan
harjotellaan että (.)mutta se olis tärkeetä ett lapsi sais kumminki makukokemuk- niinku
maist- semmosia että uusia makuja ett edes pienen pienen sais sinne suuhun (2) ja se on jos-
kus sitten kun tietää ett kun saa yhden maistiaisen nii sit laps saattaa alkaakin syömään ihan
hyvin”*

A3: Mutta kun ne ei jotenkin niiku haluais alottaa sitä

A3: Ett se ulkonäkö tai joku on niiku sellanen ett minä en tota syö

*A3: Niilon kanssa ollaan tehty niinku hirveen paljon töitä ja musta on ollu ihan ku sitä ol-
laan harjoteltu ni nyt viime päivinä Niilo on alkanu hyvin paljo paremmin syömään ku (1)
aikasemmin*

Tällainen kuvaus lapsesta esiintyy aineistossa erityisesti niissä yhteyksissä, joissa kuvataan lapsen taitoja perushoidon tilanteissa. Aikuisen asiantuntemus lapsesta ja keinoista saavuttaa tiettyjä tavoitteita on vahvasti esillä *kehittyvä lapsi –repertuaarin* sisällä, joka konkretisoituu arjen tilanteissa.

Kehittyvän lapsen repertuaarissa aikuisen positioon sisältyy lapsen huomioiminen yksilöllisesti, kehityksellisten muutosten havainnointi ja palautteen antaminen.

Seuraava aineistoesimerkki osoittaa, kuinka kasvattajat tuottavat lapsen yksilöllisyyttä havainnoil-
laan lapselle persoonallisista tavoista toimia, mutta ennen kaikkea omaa asiantuntijuutta lapsesta.

Haastattelu

Rutanen kertoo havainnostaan Santerin tavasta leikkiä pitkälleen lattialla auton kanssa

A3: Santeri tykkää sillai leegoillakin kun se rakentaa niinku olla sillai just vaakatasossa

A3: siinä näkee tällai legoja niinku kyljellään

ja samalla niinkun puhuu itseksensä tai niinku elää sitä leikkiä (.) pitkät ajat

Varhaiskasvattaja tuo puheessaan esiin oman asiantuntijuutensa lapsesta esittämällä esimerkkejä lapsen vastaavasta toiminnasta. Asiantuntijapositiona rakennetaan antamalla lisää tietoa lapsesta ja perusteluja lapsen toiminnalle. Varhaiskasvattajat ovat havainnoineet lapsen toimintaa ja kokemuksia päivähoitossa ja näihin havaintoihin nämä aineistoesimerkkien keskustelut perustuvat.

7.1.2 Alle kolmivuotiaista havainnoidaan yksilöllisesti ja arvioidaan suhteessa ikäkauteen

Lapsen yksilöllisten piirteiden pohdinnassa varhaiskasvattajat ottavat huomioon myös vanhempien kertomukset lapsen yksilöllisistä piirteistä vahvistaakseen omia havaintojaan. Vanhempien kertomuksia lapsesta tulee esiin molemmissa aineistoissa.

Haastattelu

A3: Sit tässä näkee tos () sen kuinka Mikko tarkkailee

A4: Joo

A3: Vanhemmatki sanoo ett se on semmonen tarkkailija

NR: Joo

A3: Ett se aina seurailee tarkasti että mitä tapahtuu (.) että se on (.) pitkään tuijottaa että mitäs nyt

Lasta koskevia huomioita tuotettaessa ei puhuta pelkästään varhaiskasvattajien havainnoista, vaan myös vanhempien. Esimerkistä käy esiin, että puheeseen otetaan mukaan vanhempien näkemykset lapsesta, joka tässä esimerkissä on varhaiskasvattajien havaintojen kanssa samansuuntainen, eli vahvistaa kasvattajien näkemystä lapsesta.

Uutta päivähoiton aloittavaa alle kolmivuotiaista lasta arvioidaan suhteessa taitoihin, jotka liittyvät esimerkiksi ruokailuun ja vessassa käyntiin.

Tiimipalaveri

A3: Se söi kyl mun mielestä tänään tosi hyvin.

A1: Niin munki mielestä. Ei ole täysin oppinut potalla käymään ite. No ei varmaan, mutta hyvä että vähän. Tykkää keinumisesta.

A2: Mutta istui ihan nätisti potalle, ettei ollut mitään, vaikka oli eka päivä.

Puheessa varhaiskasvattajat tuottavat arkisissa tilanteissa esiintyvien, motorisiin taitoihin ja kehon hallintaan liittyvien taitojen tärkeyttä. Lapsen mielenkiinnon kohteisiin on myös kiinnitetty huomiota (keinuminen), mutta keskustelu palaa pian takaisin näihin taitoihin. Puheesta ilmenee, että potalla käyminen saattaa herättää alle kolmivuotiaassa lapsessa vastustusta. Varhaiskasvattajat ovat huomioineet lapsen yhteistyökyvyn esimerkiksi toteamalla ”vaikka oli eka päivä”. Ensimmäiseen päivähoitopäivään rakentuu puheessa samalla tapaa vastustuksen ja jännittävyyden elementit.

Kehittyvän lapsen repertuaarissa aikuiset peilaavat lapsen nykyisiä taitoja tietoihinsa ja kokemuksiinsa lapsen kehityksestä ja ikäkaudelle tyypillisistä taidoista. Aikuiset pohtivat mitä tämän ikäinen lapsi voisi jo osata, puhe on kehitysvaiheisiin sidottua ja aikuisten odotukset liittyvät kehityksen etenemiseen. Kehittymisestä puhutaan onnistumisien kautta. Tässäkin esimerkissä kasvattajat peilaavat näkemyksiään lapsen kehityksestä ja kehityksen tavoitteista vanhempien kanssa käytyyn keskusteluun, josta saavat tukea asiasta keskusteluun.

Tiimipalaveri

(A3 kertoo vanhempien kanssa käydystä vasukeskustelusta)

*A3: Niin. Ja ei tässä nyt mitään sitte, että puhuttiin vähän tästä tavoitteenasettelusta toi vai-
pan poisjättäminen.*

A1: Se on se tärkein, ett se kyl ikänsä puolesta vois. Ja muutenki koska se osaa sen. Sehän on niin hienosti meillä oppinu sen.

A3: Niin on joo.

Lapsi nähdään tässä toisaalta ikäryhmänsä lapsena, joka saavuttaa tiettyjä taitoja tai valmiuksia tiettyihin kehityksellisiin etappeihin tavallisesti tiettyssä ikävaiheessa ja toisaalta myös yksilöllisenä. Tässä puheenvuorossa viitataan vanhempien kanssa käytyihin vasukeskusteluihin. Vasukeskustelua käytetään tietyllä tapaa resurssina tuoda asioita esiin. Perushoidollisiin taitoihin, kuten kuivaksi opetteluun haetaan vanhempien kanssa yhteistä linjaa, jotta lasta voidaan tukea tavoitteessa yhdenmukaisesti. Tässä aineistoesimerkissä kasvattajilla on hieman erityyppinen painotus kuivaksi opettelusta. A3 tuo sen esiin vähäisessä merkityksessä lauseen lopussa, kun taas A1 tarttuu asiaan napakasti. A1:n puheenvuorossa on vahva painotus tavoitteen tärkeydestä, siinä korostuu paitsi ikänäkemyks, mutta myös lapsen yksilöllinen huomiointi ja päiväkodin osuuden esille tuominen tai-

don saavuttamisessa. Lapsen on jo havaittu osaavan olla ilman vaippaa päiväkodissa, ja sitä tuodaan puheessa esiin perusteena taidon harjoittelulle ja ajankohtaisuudelle.

Rutanen esitti videohaastattelun yhteydessä havaintojaan siitä, että alle kolmivuotiaiden sisällä näyttäisi olevan aikuisten puheessa erottelua pieniin ja isoihin. Tässä haastattelupuheessa tällaista jakoa tuotettiin iän, taitojen, keskittymiskyvyn perusteella ja viittaamalla ikään liittyviin kuvauksiin, kuten seuraavan esimerkissä ”vauvoihin”, ”pieniin” ja ”isoihin”.

Haastattelu

A2: Osaa käydä potalla ja pöntöllä

A1: Pääsee yläsänkyyn ja isot pääsee sinne koska

A1: Sinne ei vauvoja voida laittaa eli pieniä kaikkee tämmöstä

A2: Juu ja että kun meillä yks tyttökin siirrettiin nyt yläsänkyyn niin sehän oli aivan polleeta että

A1: Kotonakin oli kertonut siitä kauheesti ja mietittiin vielä että voitasko siirtää että riittääkö rohkeus tällä tytöllä siirtyä sinne yläsänkyyn ja sitten se olikin kuitenkin tosi hieno juttu

Myös etnografisessa tutkimuksessa (Strandell 1996, 75) ja tämän tutkimuksen puheen analyysissä on havaittu, että päiväkotilasten toiminta on tietyllä tapaa katkelmallista. Toiminnan hetkellisyys voi selittyä sillä, että lapset ovat luontaisesti avoimia uusille asioille, ja näin ollen tarttuvat herkästi uuteen asiaan samalla luopuen helposti meneillään olevasta toiminnasta. Lasten fyysinen ja sosiaalinen liikkuvuus, kuten Strandell (1996, 75) sitä nimittää, on osa lasten halua olla sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden kanssa siellä, missä jotain kiinnostavaa tapahtuu. Tämän tutkimuksen aineistossa samaa asiaa voi tarkoittaa varhaiskasvattajien kuvailu lasten vaeltelusta. Puroilan (2003, 61) havainnot ovat samoilla linjoilla. Päiväkodin arjessa lapsiin kohdistuva vaatimus liittyä aktiivisuuteen ja toiminnallisuuteen niin, että lapsi kykenee kohdistamaan toimintansa tiettyyn asiaan ja keskittymään siihen. Aikuiset saattavat jossain tapauksissa kokea häiriötilanteiksi sellaiset hetket, kun lapsi tai lapset eivät keksi tekemistä tai kiinnity aktiivisesti johonkin toimintaan.

Nämä teemat, jotka ovat nousseet etnografisessa tutkimuksessa näkyvät varhaiskasvattajien puheessa. Ne nousevat esiin silloin kun lasta luonnehditaan tämän ikäiselle tyypillisen toiminnan kautta, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä ”Täähän kuuluu niitten ikään...”.

Tiimipalaveri

A1: ... Tuo on aika hyvin pysynyt tuo meidän pikkuhuoneen leikki, kun aateltiin, että se lego-leikki pysyis siellä ja ne autoleikit.

A3: Niitä autoja ne nyt tuppaa kuljettaa, mutta siinä täytyis vaan yhen aikuisen olla. Ja tänäänki oli sillain, että yks oli täällä ja yks yritti olla tuolla...

A3: Tähän kuuluu niitten ikään tämmönen vielä vaeltelu ja kuljettelu, että

A2: Vaeltaminen ja kuljettaminen ja liikkuminen, että ei niin ku.

Kasvattajan positio rakentuu tämän esimerkin kaltaisen puheen kautta myös leikin ja toiminnan järjestäjäksi ja ylläpitäjäksi. Puheessa tuotetaan tietynlaisia odotuksia keskittymiselle ja tietyssä fyysisessä tilassa pysymiselle, ilman aikuisen jatkuvaa vieressä oloa tai kontrollia tietyn leikin pysymisestä sille sovitussa paikassa. Kun asia tulkitaan kuuluvan tiettyyn ikään, toiminnasta tuotetaan hyväksyttävää, eikä varhaiskasvattajan tarvitse siihen silloin puuttua. Aikuisen toimintaan liittyy tilanteisuus, joka käy ilmi esimerkiksi uuden taidon opettelussa. Joihinkin asioihin suhtaudutaan tällöin hyväksyttävästi.

Puheessa esiintyy odotus lapsen kiinnittymisestä toimintaan ja leikkiin. Puheessa esiintyy erilaisia tulkintoja lapsen toiminnasta, joka välillä nähdään leikkinä ja toisinaan taas ei. Lapsen toimintaa kuvataan useissa puheenvuoroissa liikkumisena.

7.2 Päiväkoti-instituutioon sopeutuva lapsi

Päiväkoti-instituutioon sopeutuva lapsi –repertuaari kattaa taustalla vaikuttavat päivähoidon institutionaaliset tekijät, jotka luonnollisesti ovat yhteyksissä päivähoidon toimintaan käytännön tasolla lapsiryhmissä. Näitä institutionaalisia tekijöitä tuli esiin aineistossa varhaiskasvattajien puheessa. Siksi repertuaarin nimeäminen esimerkiksi pelkästään päiväkotiin sopeutuva lapsi –repertuaariksi ei olisi vastannut sitä kirjoa, joka puheesta nousi esiin. *Päiväkoti-instituutioon sopeutuva lapsi –repertuaarissa* varhaiskasvattajan positio aktiivisena toimijana korostuu hänen ohjatessaan lasta sopeutumaan päivähoidon rutiineihin. Lapsi on tässä asetelmassa ennemminkin toiminnan kohteena, yhteistyökykyisenä ja osaavana sopeutuessaan ryhmän sääntöihin ja arkeen. Osa lapsista nähdään puheessa jo aktiivisina, päiväkodin arjessa sujuvasti toimivina ja päivähoidon käytäntöihin sopeutuvina, mutta esimerkiksi uusien ja pienimpien lasten kohdalla lapset nähdään pikemminkin päivähoidon instituutioon sopeutettavina, jossa aikuisen aktiivinen rooli erityisesti korostuu.

Lapsen toimintaa päiväkodissa määrittävät päiväkodin säännöt, lapsiryhmä, fyysinen ympäristö ja päivärutiinit. Aikuiset joutuvat joissain tilanteissa antamaan periksi omassa yksilöllisessä ajattelussaan ja toiminnassaan juuri edellä mainittujen institutionaalisten seikkojen takia ja pyrkivät ohjaamaan lasta toimimaan näiden kehysten mukaisesti. Tästä on esimerkkinä kasvattajien pohdinta lasten turvallisuuteen liittyen niin sanotun ”työminän” ristiriidasta ”kotiminän” kanssa. Päiväkotinstituution sääntöineen ja puitteineen ohjaa varhaiskasvattajien työtä. Puheessa tuotetaan kuvaa varhaiskasvattajien pedagogisesta ammattitaidosta, jota perustellaan sillä, että lapsiryhmässä on lasten määrästä huolimatta järjestys ja rauhallinen tunnelma ja että jokaisella lapsella on mahdollisuus olla oma itsensä.

Haastattelu

*A4: se mua tässä niinkö ihan ylpeänä katon tätä että tuota se että monesti niinkö tommoses-
sa ryhmässä ni yritetään niinkö panna ne kaikki semmoseen ruotuun (.) tavallaan (1) eikö
oo näin (1)*

A3: [(niin)]

A4: nii tässä niinkö näkee että se saa olla niitä persoonia (2) ett me osataan tuo homma

Esimerkissä varhaiskasvattajalle tuotetaan puheessa positiota, jossa korostuu ammatillinen osaaminen ”ett me osataan tuo homma” ja lapsen yksilöllinen huomioiminen ”saa olla niitä persoonia”. Vahvistusta haetaan keskustelukumppanilta epäsuoralla kysymyksellä ”eikö oo näin”, johon oletettu vastaus on myönteinen. Varhaiskasvattaja esittää vasta-argumentin ajatukseen siitä, että lapsiryhmä tavallisesti vaatii niin sanotusti kurinpitoa ja että lapsiryhmässä yksilöllisyys häilyy.

7.2.1 Lasta arvioidaan suhteessa ryhmän sääntöihin ja rutiineihin

Päiväkoti-instituutioon sopeutuvan lapsen repertuaari eroaa edellisestä, kehittyvän lapsen repertuaarista, aikuisen arvioinnin suuntautumisessa. Aikuinen arvioi lasta suhteessa siihen, miten lapsi sopeutuu päiväkotiin ja sen rutiineihin. Arviointi näkyy tässä repertuaarissa aikuisten huomion kiinnostumisella muun muassa lasten tyytyväisyyteen. Tyytyväisyyden lisäksi tässä repertuaarissa esiintyy myös lasten onnellista oloa kuvaavaa puhetta, johon toisinaan liittyy havainnointia lasten aktiivisuudesta.

Haastattelu

A4: mut kaiken kaikkiaan tässä kun kattoon nii kyllähän nää on hirveen onnellisia nää lapset ja semmosia tyytyväisiä

A4: ett niillä on niinko hyvä olo (.) ja sitte toimeliaita

...

Haastattelu

A3: ...tossa kun mä vielä ajattelen musta toi oli aika ihana tilanne toi leikkitilanne kyllä toi viimenen mitä me katottiin niin sillain ett siinä näki sen että lapset leikkii samassa huoneesakin montakin lasta ja silti siinä ei – ne oli tyytyväisiä ja ne oli aivan niinkun niinkun (.) must se oli jotenkin ihana kattoa

Päiväkoti-instituutioon sopeutuvan lapsen repertuaarissa painottuu, että lapsi oppii harjoittelun kautta toimimaan ryhmässä ja yhteisillä hetkillä niin kuin aikuiset toivovat. Alle kolmivuotiaan keskittymiskyvyn rajallisuus tiedostetaan hyvin ja se huomioidaan tuokioiden tai muiden keskittymistä vaativien hetkien pituudessa tai siinä mitä lapselta voi tilanteessa vaatia.

Haastattelu

A3: tässä näkee tän ku ollaan harjoteltu tätä istumista niin ihana nähä ett Mikko esim istuu tossa jo aika noin

...

Haastattelu:

A3: kun uusia lapsia on ja mikä tää tarkoitus on että siinä niinku opettaa sitä ja neuvoe että hei että tämmönen hetki ett me istutaan tässä ja lauletaan tai loruillaan tai mitä siinä nyt sitten onkin että sitten nyt kun ollaan vähän aikaa jo oltu nii nyt ne on niinku tavallaan jo sen oppinu että kyllähän tommonen pieni lapsi eihän se nyt kauan jaksa ollakaan

Puheessa rakentuu kuva lapsesta, joka osaa toimia päiväkodin fyysisissä ja sosiaalisissa tiloissa.

Videoita katsellessa varhaiskasvattajat kiinnittävät huomiota lapsen toiminnassa sellaisiin asioihin, jotka päiväkodin arjessa ryhmän sujuvan ja rauhallisen toimimisen kannalta ovat olennaisia. Tällaisia ovat esimerkiksi kuunteleminen, vuoron odottaminen ja mukana tekeminen. Tähän lukeutuvat myös uudet taidot, joita on lasten kanssa opeteltu, esimerkiksi laulut, laululeikit ja muut samantyyli-

set toiminnot. Tässä repertuaarissa varhaiskasvattajan positioon kuuluu lapsen ohjaaminen ja tukeminen päivähoitoon sopeutumiseen ja edellä mainittuihin arjen toimintoihin. Lapsen taitoja ja valmiuksia sopeutua ryhmän sääntöihin tarkastellaan toisaalta suhteessa lapsen ikään, mutta myöskin yksilöllisesti. Puheessa tuodaan esiin alle kolmivuotiaiden kommunikoinnin kehittymiseen liittyvä haastavuus. Lasta, joka ei vielä tuota puhetta, saatetaan pitää nuorempana ja näin ollen lapseen kohdistuvat vaatimukset ovat toisenlaiset. Varhaiskasvattajat pohtivat lapsen käyttäytymiselle asetettuja odotuksia seuraavassa esimerkissä.

Tiimipalaveri

A1: ... Ja sitähan täytyy Teemun kohdalla ja meidän ryhmän muidenkin lasten niinku Mikon ja Niilonkin kohdalla sitä penkissä pysymistä harjoitella. Ja Niilo varsinki, joka on jo yli kaks, että sille on tosi tärkeää, että kuuntelee ohjeet ja sitä helposti pitää vähän pienempänä, kun se ei puhu.

A2: Niin pitää.

A1: Että siltä voi vaatia jo sen istumisen ja olemisen siinä mukana. Ja Teemurin jo nyt aika hyvin, mutta Mikko on nyt vähän sellanen seikkailija.

A3: Mutta Mikko on kyllä vähän pienikin, mutta salissakin aika hyvin jo seuraa siinä ja on. Ja Teemu ei koskaan ookaan siellä.

Esimerkissä kuvataan lapsen toimintaan kohdistuvia odotuksia. Penkillä istuminen ja paikallaan pysyminen yhteisissä hetkissä on esillä varhaiskasvattajien puheessa. Se nähdään olennaisena harjoiteltavana asiana, jota voi jo alle kolmivuotiailta vaatia. Penkillä istumisen vaatimus näyttäytyy aineistossa esimerkkinä päiväkotinstituution kuuluvista toimintamalleista, joka on tullut esiin aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Emilson & Johansson 2009, 70-71). Varhaiskasvattajat tuottavat neuvotellen samanmielisyyttä lapsen käyttäytymiseen kohdistuvista vaatimuksista ja tavoitteista, vaikkakin yksi varhaiskasvattajista (A3) esittää puolustavan näkemyksen lapsen motorisesti aktiiviselle käytökselle toteamalla lapsen olevan vielä pieni.

Syli nähdään alle kolmivuotiaiden ryhmässä yhtenä keinona ohjata lasta lempeällä tavalla, rauhoittaa tilannetta ja edesauttaa lapsen keskittymistä lapselle luontevalla ja mieluisalla tavalla, kuten seuraavassa aineistokatkelmassa.

Haastattelu

A2: ja sitten nää jotka haluaa leikkiä ja kuunnella niin ei nekään niinkun jaksu keskittyä

A1: ja sitten aikuiset osaa niinku jo yleensä arvioida ketkä menee jo tuntien lapset niin tietää ketä rauhoittaa(.) ja pikku hiljaa siitä sitten kun oppii istumaan penkillä niin siirtyy sinne...

A2: ja siinähan tulee sitten sitä sylissä pitämistä jota ne kaipaa kauheesti täällä ja (.)

Päiväkoti-instituutioon sopeutuva lapsi repertuaarissa tuotetaan lasta, joka osaa toimia omatoimisesti tilanteissa, joita kehystää tietyt päiväkotiin liittyvät tavat toimia, kuten esimerkiksi lelujen kerääminen ennen ulos lähtöä tai leikkien loputtua. Aikuinen on ylpeä lasten taidosta tehdä asioita käskemättä.

Haastattelu

(lapset kerää tavaroita)

A4: kato ku ne on taitavia (2) enhän mä käskeny niitä es (.) keräämään

Esimerkin puheenvuorolla osoitetaan, että alle kolmivuotiaiden ryhmässä aikuiset tavallisesti joutuvat kehottamaan lapsia siivoamaan lelut. Puheessa lapsen oma-aloitteinen ja aikuisen odotusten mukainen toiminta yllättää aikuisen.

Tiimipalaveri

A3: Tänään ne lapset hienosti, kun Katri teki sen pallonheittorenkkaan, niin ne rupes juokseen sitä. Ja Katri teki kaks rengasta, ett toisen sisään, niin ne meni tätä rataa ja juoksivat. Ja ihan ideoi itte sen.

A1: Ne keksi ihan itse sen juoksuradan. Nii ett se oli tarkotus pallonheitto varten.

A3: Niin sitte ne rupeskin juokseen siinä sisällä viivojen välissä sillain hienosti

7.2.2 Varhaiskasvattaja suotuisan ilmapiirin ja rutiinien ylläpitäjänä

Päiväkoti-instituutioon sopeutuva lapsi –repertuaarissa puhe kohdistuu ryhmän ilmapiiriin, tunnelmaan ja lapsiin ryhmän jäsenenä. Lisäksi puhetta rutiinien tärkeydestä alle kolmivuotiaiden ryhmässä on useassa kohdassa. Aikaisemmassa tutkimuksessa tuodaan esiin, että lapsen tarpeita huomioivien aikuisten lisäksi yksi merkittävimmistä turvallisuudentunnetta lisäävistä tekijöistä alle kolmivuotiaiden ryhmässä ovat päivästä toiseen samantyyppisenä toistuvat rutiinit. Päivittäisten

tapahutumien ennakkointi luo turvallisuudentunteen lisäksi sujuvuutta arkeen. (Siren-Tiusanen 2001.) Tällaisia perushoidon tilanteita, kuten pukemista, syömistä, ulkoilua ja vessassa käyntejä kuvataan puheessa tärkeinä vuorovaikutuksen sekä oppimisen tilanteina. Seuraavassa esimerkissä, jossa varhaiskasvattajat keskustelevalat lasten päiväunihetkestä, lapsista puhutaan suhteessa rutiineihin sopeutamiseen. ”Ettei ne oo niin hirveen herkkäunisia”- sanonnalla

Tiimipalaveri

A1: ja kirjotin tänne vielä siitä, että kun lapset nukkuu, niin me aikuisina kunnioitetaan sitä lasten nukkumista niin, että me yritetään olla käymättä siellä huoneessa silloin.... Mutta sil-lain, että se olis nii tärkeä asia se lasten nukkuminen, että ei käytäs kauheesti turhanpäiten komerolla tai ovissa mentäs. Ett ne sais sen rauhan nukkua. ...

A3: Mut eikä toisaalta taas, ett viime talvena niitä opetettiin siihen, ett siinä pystyy puhu-maankin, ettei ne oo nii hirveen herkkäunisia.

A1: Joo, mutta nyt kun mä aattelen tätä ryhmää, nii siinä on tosi herkässä sitten noi Mikko ja herää...

Puheessa varhaiskasvattajalle tuotetaan positiota aktiivisena suotuisan kasvuympäristön ylläpitäjänä, joka edesauttaa lapsen perustarpeiden toteutumista, kuten A1 puheenvuorossaan toteaa: ”...se olis nii tärkeä asia se lasten nukkuminen. Ett ne sais sen rauhan nukkua”.. Aineistoesimerkissä A3 ja A1 tuottavat yhteistä näkemystä perustarpeiden toteuttamisesta neuvotellen. A3:n puheenvuorossa tuo-tetaan vahvemmin päiväkotiin sopeutuvaa lasta, joka kykenisi toimimaan päiväkotiympäristöön kuuluvassa ääniympäristössä, kun taas A1: puheessa painottuu yksilöllinen huomiointi. Puheella osoitetaan, että ryhmä huomioidaan yksilöllisesti, samat toimintatavat edellisen vuoden ryhmään verrattuna eivät välttämättä sovellu tähän ryhmään.

7.2.3 Lapsi sopeutuu vertaisryhmään

Päiväkoti-instituutioon sopeutuva lapsi –repertuaarin puheessa aikuiset kiinnittävät huomiota las-ten toimintaan osana lapsiryhmää ja vertaisten kanssa. Tutkimukset ovat osoittaneet, että alle kol-mivuotiaille kehitty ystävyysuhteita ja vertaisvuorovaikutus on monipuolista (Rutanen 2012b, 52; Laitila 2012). *Päiväkoti-instituutioon sopeutuvan lapsen tulkintarepertuaariin* sisältyy näkemys lapsesta vertaisryhmän jäsenenä. Lapsi harjoittelee taitoja muiden lasten kanssa, tai oppii taitoja muilta lapsilta, mutta toisaalta tämän kaltainen lapsipuhe viittaa myös kehittyvään lapseen. Erona

kehittyvä lapsi –repertuaarin puheeseen on se, että lapsen toimintaa osana lapsiryhmää tarkastellaan merkinä päiväkotiiin sopeutumisesta.

Seuraavassa esimerkissä kasvattaja kertoo vanhemman kanssa käydystä vasukeskustelusta. Lapsen vanhempi oli keskustelussa tuonut esiin tyytyväisyyden siitä, että lapsi on oppinut pyytämään anteeksi.

Tiimipalaveri

A2: Siit oli kauheen ilonen, ett se on oppinu pyytään anteeksi. Se on tullu päiväkodista semmonen ja tulee hyvin äkkiä sitten, kun on tehny, että se pyytää anteeksi.

Kasvattaja rakentaa puheessaan sellaisia merkityksiä lapsen oppimalle sosiaaliselle taidolle, jotka korostavat päiväkodin merkitystä taidon oppimisessa. Samalla vanhempien positiivisen palautteen kautta vahvistetaan opitun taidon tärkeyttä ja kasvattajan positiota.

Ystävyys-suhteiden muodostuminen on tärkeää paitsi vanhemmille myös varhaiskasvattajille. Kuitenkin *päiväkotii-instituutioon sopeutuva lapsi –repertuaarissa* esiintyy puhetta, joka viittaa tietynlaisiin rajoihin siinä, millainen toiminta kavereiden kesken on ryhmässä hyväksyttävää. Seuraavassa esimerkissä kasvattajat keskustelevat kavereuksista, joiden toiminta yhdessä on mahdollisesti jollain tapaa ollut ryhmässä poikkeavaa.

Tiimipalaveri

A2: ...Vuorovaikutuksesta oli sen verran, että nyt on Niilosta ja Annista menny kotiin ja puhuu kavereista. Ett ne on ne kaks ollu semmoset.

A3: Annistahan se tykkää. Ottaa oikein sen sillain, että näkee, ett siinä on sellasta tykkäämistä.

A2: ... Ett heillä on tapana, ku he ottaa kengät pois, ett he menee yhdessä vessaan ja siellä sitten semmosen yhteisen.

A1: se onki ihan hyvä

Toisaalta kasvattajat pitävät hyviä ystävyys-suhteita hyvänä asiana, varsinkin kun ystävyys-suhteet tukee esimerkiksi omatoimisuutta perushoidontilanteissa. Markströmin (2010) mukaan päivähoitossa lasten odotetaan ylläpitävän sosiaalisia suhteita sekä ikätovereihin että aikuisiin. Sosiaalisen

kompetenssin osoittaminen on niin ikään Markströmin (2010) mukaan tärkeää päiväkodin kaltaisessa kollektiivisessa instituutiossa. Aikaisemmassa kirjallisuudessa on ollut kuvausta alle kolmivuotiaiden lasten leikeistä, joissa yhteinen toiminta vertaisten kanssa on yhdessä olemisen harjoittelua ja yhteiset leikit ovat vielä kehittymässä. Leikkihetket ovat monesti nopeastikin muuttuvia ja lapset tarvitsevat aikuisen ohjausta vuorovaikutustilanteissa. Samansuuntaisesti varhaiskasvattajien puheessa näkyy leikkiin liittyvät piirteet ja yhteisten leikkien sujuminen voi yllättää, kuten seuraavassa lainauksessa käy ilmi.

Haastattelu

A4: kato ne pystyy yhdessä tekemään tuota (.) ei tuu tappelua siitä että kuka saa tehdä

Kasvattaja kiinnittää huomionsa lasten yhdessä toimimiseen ja toiminnan sujuvuuteen ilman ristiriitatilanteita. Havainto osoitetaan puheessa toiselle kasvattajalle ”kato”-kehotuksella, joka osoittaa lasten toiminnassa olevan jotain merkittävää tai poikkeuksellista. Kasvattajan toteamus siitä, ettei lasten vertaisvuorovaikutustilanteessa syntynyt ristiriitaa perustelee havainnon merkitystä. Toteamus sisältää oletuksen siitä, että alle kolmivuotiaiden yhteisissä tekemisissä toisen huomiointi ja joustavuus ovat vielä kehittymässä ja siksi tilanteista voi kehittyä herkemmin konflikteja.

Puheessa tuotetaan kuvaa lapsesta luottamuksen arvoisena, lapsen omatoiminen toiminta ja vertaisen kanssa leikkiminen mahdollistaa aikuisen vetäytymisen taustalle. Tässä puheessa on kyse lapsen osaamisen arvioinnista, johon viitataan seuraavassa aineistoesimerkissä sanoilla ”ne osaa”, ”ne ylettyy avaan sen oven auki”, ”ne saa sen ja tietää”.

Tiimipalaveri

A1: Toi vielä, että kun tuo pikkuhuone on käytössä. Ja nythän me on annettu Annin ja Pinjan on ollu semmosia, jotka on osannu siellä aika hyvin leikkiä. (...) Kun ne osaa ja ne ylettyy avaan sen oven auki hyvin. Ne saa sen ja tietää. Ja periaatteessa oven aina jättää niinku rakoselleen ja kattoo, ettei se mee lukkoon.

Päiväkoti-instituutioon sopeutuvan lapsen repertuaarissa lasta ei tarkastella pelkästään oman ryhmän näkökulmasta, vaan suhteessa koko päiväkotinstituutioon. Instituution raamit asettavat tietynlaisia ehtoja toiminnalle, joihin lapsen on sopeuduttava. Tästä esimerkkinä lapsen siirtyminen isompiin ryhmään, josta varhaiskasvattajat keskustelevalle seuraavassa aineistokatkelmassa.

Tiimipalaveri

A1: Niin, kysy siirrosta isoille, mitä mieltä ja voisivat miettiä sitä....

*A1: Mutta Laurahan on nyt selkeesti, kun se täyttää... Se olis ikänsä puolesta ja taidollises-
tikin, hän on taitava...*

Tämänkaltainen esimerkki on toisaalta *kehittyvä lapsi –repertuaarin* puhetta arviointiin, kehitykseen ja tulevaisuuteen painottuvan näkökulman kautta. *Päiväkoti-instituutioon sopeutuva lapsi –repertuaariin* tämä puhe liittyy institutionaalisten ratkaisujen pohdinnan kautta. Ryhmässä varhaiskasvattajat arvioivat lasta suhteessa siihen, onko lapsi valmis siirtymään toiseen ryhmään.

Päiväkoti-instituutioon sopeutuvan lapsen repertuaarissa on nähtävissä päiväkotilapsen ideaali, joka helpottaa päiväkodin arkea rauhallisella, mutta omatoimisen aktiivisella toiminnalla (ks. Alasuutari 2010, 170-173). Tämän repertuaarin lapsella on perushoitoon, kuten syömiseen, pukemiseen ja vessassa käyntiin, liittyvät taidot kehittyneet hyvin tai lapsi on sopeutunut näiden perustointojen harjoitteluun osana päivähoidon arkea.

7.3 Arkea haastava lapsi

Arkea haastava lapsi –repertuaari määrittää aikuisen positiota tavalla, jossa aikuisen on toimittava toisella tapaa kuin normaalisti toimisi. Tässä repertuaarissa siis toistuu niiltä osin aikuisen positiossa samoja piirteitä, kuin *päiväkoti-instituutioon sopeutuva lapsi –repertuaarissa*. Tämän repertuaarin sisällä olevasta puheesta tulee kuitenkin vahvemmin esiin aikuisen auktoriteetti suhteessa lapseen ja arjen toimintaa häiritseviin asioihin. *Arkea haastava lapsi –repertuaarissa* lapsi nähdään päiväkotiryhmän arkea haastavana. Lapsi voi tämän repertuaarin sisällä olla hyvin monenlainen, esimerkiksi herkästi riitelevä, toimintaan osallistumaton, itkeskelevä, levottomasti liikehtivä tai vaikkapa lapsi, joka haluaisi juosta sisällä. Vaikka lapsi onkin yksilö, aikuinen asettaa rajat ja pyrkii muokkaamaan lasta toimimaan sääntöjen puitteissa.

Tämän repertuaarin puheessa lasta ei tarkastella niin sanotusti ongelmana suhteessa esimerkiksi fyysisiin ja psyykkisiin ominaisuuksiin. Karlssonin (2000, 45) kuvailema lapsi ongelmana, sisältää fyysisiin ja psyykkisiin poikkeavuuksiin liittyvät piirteet ja poikkeavuudet normaalista. Piirteet ovat yhteisön määrittelemiä. Tällainen tarkastelu lapsesta ei tullut tässä aineistossa esiin, vaan tässä re-

pertuaarissa arjen haastavuus liittyy nimenomaan lapsen toimintaan suhteessa lapsiryhmän arjen sujuvuuteen.

7.3.1 Varhaiskasvattajat arjen järjestelijöinä

Puroila (2002, 186) esittää, että päiväkodissa voi jo pienimmille lapsille muodostua niin sanottu vaikean lapsen rooli. Tämä rooli sisältää vahvasti sääntöihin liittyvät rikkomukset. Puroilan (2002, 186) mukaan vaarana on se, että vaikeaksi lapseksi leimautuminen voi vaikuttaa lapsen identiteettiin ja kehitykseen pitkällä tähtäimellä. Tämän tutkimuksen perusteella *arkea haastavan lapsen – repertuaari* ei myöskään viittaa Puroilan (2002, 186) esittämään kuvaukseen vaikeasta lapsesta. Tässä tutkimuksessa *arkea haastava lapsi – repertuaarissa* lasta ei kuvata niin sanotusti vaikeana sääntöjen rikkomisen takia, vaan ennemminkin haastavana siksi, koska lapsi tekee asioita jotka eivät tavalla tai toisella sovellu päiväkodin arkeen. Haastavuus määrittyy tässä repertuaarissa pikemminkin lapsen toiminnan vaikutuksesta suhteessa aikuiseen ja niihin pohdintoihin ja ratkaisuihin, joita aikuisen on tehtävä arjen rutiineista poiketen.

Seuraavassa esimerkissä lapsen toiminta, itkeminen lepoaikana, keskeyttää varhaiskasvattajien ennalta sovitun toiminnan, tiimipalaverin. Tiimipalaverin aikana ryhmän lapsia on lepohetkellä valvomassa yleensä aikuinen toisesta ryhmästä. Varhaiskasvattajat käyvät lyhyen keskustelun siitä, pitäisikö heidän ottaa itkevä lapsi mukaan tiimipalaveriin.

Tiimipalaveri

(taustalta kuuluu itkua kesken tiimipalaverin)

A2: Pitäskö meidän ottaa toi?

A3: Aattelin ihan samaa.

A2: Joo otetaan se tänne näin. Ei se nyt se herättää siel kaikki.

...

A2: Niin no se on se kun se oli viime viikolla sen perjantain pois ja vähän pitkä oli paussi.

Nii se on taas tottuminen.

(tilanne jatkuu aineistossa niin, että lapsi otetaan mukaan tiimipalaveriin ja lapsi nukahtaa hoitajan syliin palaverin aikana)

Aineistoesimerkissä varhaiskasvattajat tuottavat samanmielisyyttä keskustelussa kysymällä, myötäilemällä ja päätöstä perustelemalla. Puheessa välittyy lapsen tunteminen ja yhteinen oletus siitä, että lapsi rauhoittuu päästessään tuttujen hoitajien luokse. Kasvattajien puheesta on tulkittavissa ymmärrys lapsen reaktiota kohtaan. Lapsen käytöksen selityksellä kuvataan myös sitä, että pitkät välit hoitopäivissä vaikuttavat lapsen sopeutumiseen. Puhe päiväkotiin totumisesta ja säännöllisyydestä on myös osa *päiväkoti-instituutioon sopeutuva lapsi –repertuaarin* puhetta. Aikaisemman kirjallisuuden perusteella (esim. Jakkula 2008, 33-43) voidaan ajatella, että alle kolmivuotiailla päiväkotilapsilla aikuisen läheisyyden tarve ja toisaalta myös kommunikointitapojen kehittyminen muodostavat sellaisia arkea haastavia tekijöitä, jotka eivät esimerkiksi yli kolmivuotiaiden ikäryhmissä ole enää niin tavallisia arkea määrittäviä tekijöitä.

Alle kolmivuotiaiden ryhmässä on jaottelua iän ja taitojen mukaan pieniin ja isoihin (Rutanen 2012), joka ilmeni *päiväkoti-instituutioon sopeutuva lapsi –repertuaarissakin*. Lapselta saatetaan odottaa iän mukaisia taitoja ja käyttäytymistä. Jo saavutettujen taitojen ja päiväkodin arkeen sopivan käyttäytymisen muuttuessa aikuiset reagoivat siihen ja ryhtyvät pohtimaan keinoja tasapainon palauttamiseksi, kuten seuraavassa esimerkissä.

Tiimipalaveri

A2: Annihan on täyttänyt jo kaks vuotta, eiks oo?

A1: Joo, on se on täyttäny kesällä...

Samalla ne pukeminen ja riisuminen on sille tärkeitä. Niitähän se nyt kyllä jo vähän osaakin vetää, jos vaan malttas. Se on jännä, ett sille on tullu sellasta reikkumista pöydässä ja kauheella äänellä. Ja sitten se alkaa sellasta pellehtimistä. Ett meijän täytyy nyt miettiä, ett onko nää hyvät nää pöytäpaikat. Ett pitäskö meijän jotenki eri päin näitä pöytiä laittaa...

Varhaiskasvattaja aloittaa keskustelun lapsesta retorisella kysymyksellä lapsen iästä, jolla on mahdollisesti tarkoitus pohjustaa tulevaa keskustelua juuri tästä lapsesta ikään peilaten. Tämän jälkeen keskustelu siirtyy puheeseen perushoitoon liittyvistä taidoista tämän lapsen kohdalla. Aluksi aikuinen tuo pukeutumiseen liittyvät asiat esiin positiivisessa valossa, toteamalla niiden olevan lapselle tärkeitä ja jota lapsi ”jo vähän osaa”. Lauseen jatko, ”jos vaan malttas”, osoittaa lapsen toiminnan, tässä tapauksessa keskittymisen puutteen pukemistilanteessa, olevan päiväkodin rutiineihin ja lapsen toimintaan kohdistuviin odotuksiin nähden negatiivista. Samalla tämä lauseen jatko ikään kuin

pohjustaa ja antaa mahdollisuuden jatkaa lapsen negatiivisina koettujen toimintojen muistelemista ja esiin tuomista.

Puroilan (2002, 68-69) mukaan aikuisten ja päiväkodin asettamat säännöt määrittävät lasten roolia kahdella tapaa. Lapset voivat näyttäytyä sääntöihin sopeutujina tai niiden rikkojina. Lasten toiminta aikuisten toivomalla tavalla pitää yllä kasvattajien auktoriteettiasemaa (mt.) ja tässä esimerkissä lapsi näyttäytyy sääntöjen rikkojana käyttäytyessään levottomasti ruokailutilanteessa. Myös *päiväkotinstituutioon sopeutuva lapsi –repertuaarin* aineistoesimerkeissä näkyy aikuisen rooli arjen järjestelijänä esimerkiksi juuri ruokailupaikkojen pohtimisessa ja pienryhmätoiminnan toteuttamisessa. Repertuaarit ovat näiltä osin jokseenkin toisiinsa limittyneitä. Erona on kuitenkin se, millä tavoin varhaiskasvattaja perustelee ratkaisuja ja millä tavoin toimii tilanteissa. Edellisessä repertuaarissa aikuisen motiivit ovat ennen kaikkea lapsen sopeuttamisessa päiväkodin rutiineihin ja yksilöllisen havainnoinnin mahdollistaminen ja tilanteiden ennakoiminen. *Arkea haastava lapsi – repertuaarissa* puolestaan lapsen tietynlainen tilanteeseen ehkä sopimaton toiminta on lähtökohtana tilanteen uudelleen järjestelylle tai ratkaisujen pohdinnalle.

Varhaiskasvattaja on arkea haastavan lapsen repertuaarissa auktoriteetti, joka puuttuu tilanteisiin, kykenee ennakoimaan ja pystyy palauttamaan tasapainon. Seuraavassa esimerkissä havainnollistuu aikuisen puheessa tuottama auktoriteetti ja yksilöllinen asiantuntijuus lapsesta.

Tiimipalaveri

AI: Tai jos sää sanot, onko se nyt rangaistus vai mikä, ett ”nyt meet tuonne pienten pöytään” tai ”tuut sängystä pois”, nii se onkin vaan hieno juttu. Niin ku ollaan huomattu Reetankin kohdalla, että sillehän se on vaan hienoo, että se pääsee sinne esim. laverille nukkuun. Nii sillehän se oli vaan hieno juttu, että nyt tätäkin voi käyttää ja näin voi tehdä. Reetta osaa kyllä käyttää hyväkseen hyvin sitä huutoonsa ja sitä. Sen kanssa täytyy olla semmonen jämpäti ja napakasti sanoa. Ett vaikka se nyt vähän itkee, nii se yhtälailla sen nopeasti lopettaa, koska se on sellasta tekoitkua.

Lapsi näyttäytyy puheessa ovelana, joka kykenee tietoisesti käyttämään tilanteissa hyväksi esimerkiksi kaltaista huutoa toimintansa edesauttamiseksi. Aikuinen tuntee lapset yksilöllisesti ja pystyy perustelemaan toimintaansa lapsen yksilöllisellä tuntemisella.

Arkea haastava lapsi –repertuaarissa kuvataan lasta, joka tekee päiväkodin arkeen tai tiettyihin tilanteisiin sopimattomia asioita. Arjen sujuvuutta häiritsevää toimintaa pyritään vähentämään, mutta toimintaa tulkitaan myös tilanteisesti. Varhaiskasvattaja tuo esiin puheessa, että vireystilalla on oma merkityksensä tilanteisiin puuttumiseen, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä todetaan.

Haastattelu

A3: joo ja kyllä varmaan niinku siihen vaikuttaa se niinkun oma oma väsymys tai oma tämmönen (.) niinku tilanne ett kuinka paljon sää niinkun siedät tai jaksat niinkun olla siinä läsnä tai erilailla niinkun mukana siinä jutussa että joskus on niinkun (.) ehkä kieltää sit nopeemmin ku toisella kertaa

Puroilan (2002, 66) havainnointitutkimuksessa havaittiin, että lasten äänekäs toiminta, kuten huumautaminen pyritään poikkeuksetta estämään. Kieltämisherkkyys ja äänekkään leikin sietäminen riippuu siitä, miten kasvattaja tilanteen tulkitsee ja millainen on hänen sen hetkinen toleranssinsa.

Lapsi nähdään myös tässä yhteydessä *päiväkoti-instituutioon sopeutuvan repertuaarin* kautta, lapselle annetaan mahdollisuus oppia päiväkodin arkeen sopivaa käyttäytymistä vertaisiltaan.

Tiimipalaveri

A1: Niin on, mutta toi Jussin ja Niilon tämänpäivänen.

A3: Ja ne on kyllä aikasemminkin sitä tehny. Tuppaa semmonen pärskyttäminen.

A2: Niin, ne on vähän niinku kokeillu sitä, että missä päästään vähän pidemmälle ja pidemmälle.

A1: Ja Jussikin vaan nauraa ja kokeilee.

A2: Mutta tässähän olis yks paikka vapaana, vai onko tähän kukaan tulossa, kun Niilohan on isompi tossa pöydässä, niin Niilohan vois vaihtaa tähän.

A3: Ja kattoo mallia muiden syömisestä.

Aikuinen on tässä esimerkissä aktiivinen arjen järjestäjä, jolla on ratkaisuilleen pedagoginen peruste. Etnografisessa tutkimuksessa tehtyjen havaintojen mukaan (esim. Markström 2010) päiväkotilapsi on tietoinen päiväkotinstituution järjestyksestä ja siksi haluaa kokeilla mahdollisuuksiaan rajojen venyttämiseen kehollisesti, verbaalisesti, yksilöllisesti tai yhdessä vertaisten kanssa, kuten tässä esimerkissä Jussi ja Niilo toimivat. Tällä tavoin lapset pyrkivät luomaan omaa tilaansa ja vaikutta-

maan arkeensa (mt.). Rutasen (2012b, 44) mukaan jo alle kolmivuotiaat rakentavat ja tuottavat tilaansa päiväkodissa samalla tavoin. Lapsen oletetaan luontaisesti sopeutuvan vertaisryhmään ja hakeutuvan puuhastelemaan ikätovereidensa kanssa. Tämä korostuu erityisesti yli kolmivuotiaiden kohdalla, koska heidän sosiaaliset taidot ja halu leikkiä kavereiden kanssa ovat kehittyneet. Siksi esimerkiksi lapsen halua olla yksin ja vetäytyä sivuun vertaisryhmästä saatetaan herkästi pitää huolenaiheena (Alasuutari 2010, 165). Laitila (2012, 18) viittaa tutkimuksessaan osuvasti Corsaroon (2003), jonka mukaan lapset itse asiassa osallistuvat vuorovaikutukseen usein silloinkin, kun eivät ole varsinaisesti osallisena itse toiminnassa. Seurailemalla vertaisten toimintaa sivummalta, lapsi itse asiassa saattaa hyvinkin aktiivisesti hankkia tietoa toiminnasta ja sen rakentumisesta.

7.3.2 Lasta arvioidaan suhteessa turvallisuuteen

Arjen haastavuus nousee puheessa usein esiin turvallisuustematiikan yhteydessä. Kasvattajat pohtivat tilanteita turvallisuuden näkökulmasta riskitekijöitä ennakoiden. Osaltaan tähän vaikuttanee se, että alle kolmivuotiaiden motorinen varmuus on vielä kehittymässä ja toisaalta pohdintoihin saattavat vaikuttaa myös mahdollisista tapaturmista aiheutuvat seuraukset. Myös aikaisemmassa kirjallisuudessa (esim. Puroila 2002; Hirvonen 2011) puhutaan turvallisuustematiikasta ja aikuisten roolia kuvataan turvallisuuden näkökulmasta. Hirvonen (2011) on teoksessaan ottanut kantaa lapsia koskevaan turvallisuuspuheeseen, joka hänen mukaansa rajoittaa tarpeettomasti lasten luontaista halua ja kykyä liikkumiseen ja leikkimiseen. Hirvonen (2011, 97) ymmärtää ammattikasvattajien ratkaisut päiväkotilasten liikkumisen rajoittamiseen lakien ja säädösten näkökulmasta. Esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmissa on määritelty tietyt turvallisuutta koskevat kehykset, jotka velvoittavat kasvattajia toimimaan niiden puitteissa. Lisäksi on selvää, että päiväkotitoiminnan on vakuutettava vanhemmat siitä, että lapsella on turvallista olla hoitopaikassa. Kasvattajat joutuvat täten pohtimaan tilanteita monelta kantilta ja heidän on uskallettava ottaa päätöksistään myös juridinen vastuu. (Mt.) Joka tapauksessa ei ole täysin yksiselitteistä kenen kannalta rajoja asetetaan ja siksi turvallisuusky-symyksistä neuvotellaan myös tilanteisesti.

Rutanen on tästä aineistosta näitä keskusteluja analysoidessaan tulkinnut, että turvallisuustematiikasta käydään jatkuvaa neuvottelua päiväkodin arjessa joustavasti ja tilanteisesti (Rutanen 2011, 61). Joustavuus ja tilanteisuus näkyy esimerkiksi siten, että lapselle annetaan mahdollisuus kiipeilyyn tilanteissa, joissa aikuinen on lähellä varmistamassa, ettei lapsi putoa (mt.). Juokseminen saatetaan samoilla perusteilla sallia ulkona, jossa siihen on enemmän tilaa ja vähemmän riskejä loukkaantumisille, kuin ahtaissa sisätiloissa. Varhaiskasvattajat arvioivat tilanteisia joustoja lapsen yksilöllis-

ten taitojen mukaan samalla huomioiden ryhmässä yhteisesti sovitut säännöt turvallisuudesta. (Mt.). Näissä varhaiskasvattajien keskusteluissa neuvotellaan tilanteisista joustoista ja perustellaan valintoja turvallisuuden ja vastuun näkökulmasta.

Haastattelu

A3: ni että joku juoksu että täytyy antaa silleen et siinä on sit se ristiveto just että toisaalta me kielletään juoksemasta sisällä kun jos ei oo esimerkiksi tossuja että sitten aina täytyy tietää että on ne tossut että siitä on pois ne lelut lattialta ettei sitten astu jonkun lelun päälle ja kaadu ja.

A3: että sitten sanotaan ett ulkona juostaan ett siellä olis sitten niinkun vapaampi enemmän ja siellä on tilaakin enemmän juosta että (.)ne on ristiriitaisia tilanteita että

...

A4: ja sitten nykyaika on muuttunu vielä sillain että vanhemmat on hirveen paljon tarkempia nykyään ett jos pieni tulee joku

NR: niin

A4: nii se pitää mejän selittää

NR: joo joo

A4: mistä se on tullu ja miten se on tullu ja

A3: niin ja se että se ei oo yksin vanhemmat vaan me joudutaan raportoimaan kaikesta jos vähänkään on tommosia tapauksia että jossa niinku tulee isompiin nii kyl me joudutaan sitä selvittää

Liikkumiseen liittyvät rajoitukset ovat hyvin ristiriitaisia ja aiheuttavat päiväkodissa paljon pohdintaa. Puheessa esiintyy sekä lasten luontainen tarve motoristen taitojen harjoitteluun, päiväkodin institutionaaliin ja ryhmän resursseihin liittyviä tekijöitä että riskien hallintaa ja ennaltaehkäisyä. Tällaisia tekijöitä nähdään perusteiksi rajoittaa lasten liikkumista erityisesti sisätiloissa. (Puroila 2002, 65; Rutanen 2011, 61). Tämän kaltainen ristiriitaisuus, joka tulee esiin myös kirjallisuudessa (esim. Hirvonen 2011), näkyy varhaiskasvattajien toiminnassa tilanteisina joustoina. Puheessa neuvotellaan siitä, mikä on sallittua ja mikä ei.

Kuten edellisistä esimerkeistäkin käy ilmi, turvallisen kasvuympäristön takaaminen asettaa päiväkodille rajoja varhaiskasvattajien ja lasten näkökulmasta (Stakes 2005, 15) ja kasvattajien on toimitettava päiväkodissa niin sanotusti ulkoapäin määriteltyjen ehtojen puitteissa (Laitila 2012). Tilantei-

seen neuvotteluun kuuluvat myös ne osapuolet, jotka eivät ole tilanteessa läsnä (Rutanen 2011, 61), kuten esimerkiksi vanhemmat. Turvallisuuteen liittyvät ratkaisut ovat määrittämässä lapsiryhmän arkea hyvin monella alueella. Varhaiskasvattajien tarjoamat mahdollisuudet, rajoitukset ja päivähoidon konteksti ylipäänsä ovat merkityksellisiä alle kolmivuotiaiden lasten vuorovaikutuksen rakentumisessa, kuten Rutasen (2007) tutkimus kaksivuotiaiden päiväkotilasten vuorovaikutuksesta osoittaa. Edellisen kaltaiset esimerkit osoittavat, kuinka varhaiskasvattajat joutuvat pohtimaan tilanteita monesta eri näkökulmasta kontekstin asettamissa kehyksissä. Rutasen (2007) mukaan kaikki tilanteeseen osallistuvat käyvät neuvottelua aikuisen asettamista rajoista ja mahdollisuuksista sekä sanallisesti että sanattomasti.

7.4 Luonnollinen lapsi

Luonnollinen lapsi –repertuaarissa varhaiskasvattajien puhe kohdistuu siihen, millainen lapsi on juuri tällä hetkellä, tässä ja nyt. Lähestymistapa lapseen puheessa on samankaltainen kirjallisuudessa esitellyn tässä ja nyt –näkökulman kanssa (James, Jenks & Prout; Karlsson 2000; Uprichard 2008). Lapsi huomioidaan yksilönä, jonka kehitystä ei niinkään peilata tulevaisuuteen, vaan pikemminkin tarkastellaan lapsen tämänhetkisiä taitoja ja tarpeita. Varhaiskasvattaja on läsnä ja tukena lapsen arjessa. (ks. Alasuutari 2006, 73). Alle kolmivuotiaat kuvataan tässä repertuaarissa hellyttävinä, motorisesti aktiivisina, ihastuttavina verbaalisine ilmaisuineen ja erilaisine eleineen ja tapoineen. *Luonnollinen lapsi –repertuaarissa* kuvataan myös lapsen ja varhaiskasvattajan välistä suhdetta läheiseksi.

Puheessa kuvataan alle kolmivuotiaiden tapaa olla ja liikkua, jolle on tyypillistä jatkuva liikkeellä olo (tilan haltuun ottaminen liikkumalla paikasta toiseen, kuljettamalla tavaroita, kokeilemalla kiipeilyä eri tavoilla). Tämän tyyppinen toiminta nähdään myös asioiden harjoitteluna.

Haastattelu

A3: ... kaikki touhus siinä valtavasti ja se oli just sitä otettiin tavara ja se meni metrin niitten kans mukana ja sit se jäi siihen ja taas oli uus tavara (.) kun pienet on tämmösiä ett ne kuljettaa ja sitä tilaa ottaa haltuunsa koko ajan että niinkun jotenkin menee paikasta toiseen ja penkiltä ja alas ja ylös (.) sitten sitä niinkun se on sellasta harjottelua niinkun koko ajan aattelee että

Esimerkin kaltainen kuvaus alle kolmivuotiaan tavasta olla ryhmässä ja liikkua tilassa esiintyy myös muissakin repertuaareissa. Tässä kohtaa puhe kiinnittyy nimenomaan kuvaukseen lapsesta nykyhetkessä ilman arviointeja esimerkiksi siitä, millaiseksi lapsen toiminnan tulisi kehittyä. Toisaalta aikuinen kuvailee puheessaan pienen lapsen liikkumista harjoitteluksi, mutta siihen ei liity kovin selkeästi odotuksia siitä millaiseksi sen tulisi muuttua.

Luonnollinen lapsi- repertuaarissa useita kuvauksia alle kolmivuotiaasta lapsesta luonnehtii eräänlainen tunteellisuus ja siksi tämä repertuaari näyttäytyi selkeästi omanaan. Lapseen suhtaudutaan henkilökohtaisellakin tasolla, eikä pelkästään ammattiminän kautta. Tällainen puhe tuli aineistosta esiin sellaisissa kohdissa, joissa varhaiskasvattajat esimerkiksi kertoivat toisilleen lapsen osoittamasta huomioista ja kiintymyksestä hoitajia kohtaan. Tämän kaltaisessa puheessa oli tyypillistä kertoa esimerkkejä lapsesta niin sanotusti lapsen äänellä, esimerkiksi toistamalla lapsen sanomisia ja kuvailemalla tarkasti millä tavoin lapsi on tilanteessa toiminut. Henkilökohtaisia huomiointeja kuvastava puhe liittyy myös *päiväkoti-instituutioon sopeutuva lapsi –repertuaariin*. Sillä voidaan kuvata sitä, että lapsi on hyväksynyt häntä hoitavat aikuiset ja vuorovaikutussuhteesta on muodostunut turvallinen, koska lapsi uskaltaa osoittaa kiintymystä aikuiselle päivähoidossa.

Varhaiskasvattajien keskusteluihin sisältyi naurua tai naurahdeltua. Alasuutari (2010, 81) kuvaa yhteisen naurun tilanteita sellaisiksi, joissa keskustelun osapuolet nauravat tai puhuvat huvittuneella äänellä joko yhtäaikaaisesti tai peräkkäin. Naurulla voidaan osoittaa samanmielisyyttä keskusteltavasta asiasta tai toisaalta nauru voi merkitä keskustelutilanteen jännittyneisyyttä tai keskusteltavan asian arkaluonteisuutta. (mt. 82). Seuraavassa aineistokatkelmassa varhaiskasvattajat puhuvat yksittäisestä lapsesta, jossa naurulla on samanmielisyyttä vahvistava tehtävä.

Tiimipalaveri

A1: Ellalla on taas kehittynyt toi puhe aivan valtavasti nyt kolmessa viikossa=

A3: Joo

A1: et se on niinkö sehän on – puhu kans sillo aika vähän (.) mutta se on nyt (.)

A2: joo

A1:sieltä juttua tulee

A2: sieltä tulee nii paljon asiaa

((naurua))

A3:niin joo ja

A2: semmosta semmost

A3: ja sit on sellasta kaksvuotiaan uhmaa hirveesti sillä lailla

A2: joo välillä kuule että ((naurahtaa))

A3: ((naurua)) Ihana ku se pistää nii tiukasti välillä ((naurua))

Naurulla tuotetaan pienen lapsen uhmakkuudesta huvittavaa ja positiivista. Lapsen vastustus voi näyttäytyä varhaiskasvattajan näkökulmasta pikemminkin osoituksena kompetentista lapsesta (Markström 2010, 312) ja se nähdään hellyttävänä, eikä niinkään vakavasti otettavana kapinointina.

Toisessa esimerkissä naurulla osoitetaan, että lapsi ei ole huolen aihe eikä myöskään niin sanotusti vakavasti otettava. Esimerkissä aikuinen toistaa lapsen puhetta vahvistaakseen keskustelun humoristisia piirteitä sekä lapsen äidilleen osoittamaa halua mennä päiväkotiin.

Tiimipalaveri

A3: voi ja tänäki aamuna sitte äiti soitti ja kerto siitä että Eetu on kipee ja sitte puhu siitä päiväkotiin tulosta sano että nyt se oli sanonui sitte että mää haluan päiväkotiin ja (.) sitte o-äiti oli sanonu ett ku juo tätä mehua nii sitte paranee ja pääsee päiväkotiin nii sano se joi sitte mehunsa nii se oli sanonut että nyt minä voin mennä päiväkotiin.

((yhteistä naurua))

A2: joo ilman muuta ((nauravalla äänellä)) (.) nii kato ku se oli se on oppinu semmosen et se ((matkii kuiskuttelua)) mulla on sulle yks juttu se kuiskaa että mulla on sulle yks juttu mä sanon että no mikä juttu mää en tuu ikinä päiväkotiin

A3: ((naurua))

A2: mää en tuu ikinä päiväkotiin

((yhteistä naurua))

Esimerkin kaltaisella neuvottelulla varhaiskasvattajat tuottavat niin sanotusti hyvää päiväkotiä. He puhuvat paljon siitä, mitä on tapahtunut ja tuovat esiin positiivista kuvaa vahvistavia esimerkkejä lasten ja vanhempien puheista ja toiminnasta. Aikuisen positio *luonnollinen lapsi –repertuaarissa* ei niinkään määrity ammatillisen toimijuuden kautta, kuten esimerkiksi *kehittyvä lapsi* - tai *päiväkoti-*

instituutioon sopeutuva lapsi –repertuaareissa. Aikuinen on ennemminkin lapsen vierellä oleva, lapsen kanssa arkea yhdessä elävä.

8 TUTKIMUSTULOSTEN JA – PROSESSIN POHDINTAA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella sitä, millaista puhetta alle kolmivuotiaista päiväkotilapsista tuotetaan varhaiskasvattajien keskustelussa. Lapsipuheen moninaisuutta varhaiskasvattajien keskusteluissa osoittaa analyysin aikana nousseiden alustavien havaintojen ja niistä muodostuneiden repertuaarien määrä. Analyysin aikana tarkentui tiettyjä tulkintarepertuaareja, jotka luonnehtivat varhaiskasvattajien puhetta lapsista.

8.1 Tulkintarepertuaarit varhaiskasvattajien lapsipuhetta kokoavina

Puhe lapsista ja puheesta löytyneet merkitykset ovat tässä diskurssianalyysisessä tutkimuksessa koottu neljäksi tulkintarepertuaariksi, jotka ovat *kehittyvä lapsi*, *päiväkoti-instituutioon sopeutuva lapsi*, *arkea haastava lapsi* ja *luonnollinen lapsi*. Jokaisessa neljässä tulkintarepertuaarissa on omat ominaispiirteensä tai kriteerit, joiden mukaan ne ovat muodostuneet. Ne eroavat toisistaan esimerkiksi sen mukaan, millainen painotus puheessa on suhteessa tulevaan, nykyhetkeen, lapsen arviointiin, lapsiryhmään, sääntöihin ja millaista positiota puheessa tuotetaan aikuiselle ja lapselle.

Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Lundánin (2009, 22-23) havaintoja siitä, että kasvattaja tuottaa puheellaan monenlaisia positioita ja asemointeja lapsesta, jotka voivat esiintyä myös samanaikaisesti limittäin, kuten tässä tutkimuksessa ilmeni. Positioita puheessa rakentui useimmiten suhteessa siihen millä tavoin kasvattaja tai lapsi eri arjen tilanteissa asemoituu. *Kehittyvä lapsi – repertuaarissa* lapsi on arvioinnin kohteena ja kasvattajan positiossa korostuu asiantuntijuus esimerkiksi lapsen kehityksestä. *Päiväkoti-instituutioon sopeutuva lapsi – repertuaarissa* lapsen positiota määrittää päivähoitoon sopeutuminen, jossa lapsi toisaalta nähdään jo osaavana, mutta toisaalta kuitenkin tukea ja ohjausta tarvitsevana, toiminnan kohteena. *Arkea haastava lapsi – repertuaarissa* lapsen positio on aktiivinen. Arkea tavalla tai toisella haastavan toiminnan myötä varhaiskasvattajalle muodostuu auktoriteetin positio. *Luonnollinen lapsi – repertuaarissa* lapsen positio kiinnittyy nykyhetkeen. Lapsi voi olla aktiivinen toimija, hiljainen tai ujo, lapsi on vuorovaikutuksessa kasvattajan kanssa ja kasvattaja on lapsen rinnalla kulkeva, kanssaeläjä.

Repertuaarien erojen tarkastelun lisäksi on diskurssianalyttisessä tutkimuksessa olennaista keskittyä myös yhtäläisyyksien havaitsemiseen. Yhtäläisyyksiä repertuaarien kesken on erityisesti institutionäkökulmassa, eli missä määrin puhe lapsesta muodostuu päiväkotinstituution kautta.

Raution (2005) tutkimissa Varhaiskasvatussuunnitelman lapsidiskursseissa on samoja piirteitä, kuin tämän tutkimuksen repertuaareissa. Raution (2005, 43-61) tuloksissa esimerkiksi päivähoidon lapsi –diskurssin lapsi on samalla tapaa aikuisen ohjauksessa ja kontrollissa, kuin tämän tutkimuksen *päiväkoti-instituutioon sopeutuva lapsi –repertuaarissa*. Erona on se, että tässä tutkimuksessa varhaiskasvattajien puheessa korostuu päivähoitoinstituution asettamat raamit, joiden mukaan lasta pyritään ohjaamaan päiväkotiarjessa toimimiseen ja siihen sopeutumiseen, ja joiden mukaan myös lasta arvioidaan. *Luonnollinen lapsi –repertuaari* on nimetty samalla tavoin, kuin Raution (mt.) tutkimuksen yksi lapsidiskursseista. Raution (mt.) kuvauksessa luonnollinen lapsi nähdään viatto-
mana, aikuisen hoivan ja suojelun kohteena. Tämän tutkimuksen *luonnollinen lapsi –repertuaarin* puheesta välittyy tunteellisuus ja henkilökohtainen suhtautuminen lapseen. Repertuaariin liittyviin keskusteluihin liittyi yhteinen nauru ja lapsen tekemisistä ja sanomisista kertominen.

Kaiken kaikkiaan varhaiskasvatussuunnitelmasta välittyvä kuva lapsesta on Raution (2005, 65) mukaan sekä aktiivinen että passiivinen, joka näyttäytyy myös varhaiskasvattajien puheen analyysissä. Aktiivinen ja kompetentti lapsi sisältyy *luonnollinen lapsi –repertuaariin*, jossa varhaiskasvattajat tarkastelevat lasta ja lapsen kompetenttiutta erityisesti nykyhetkessä (Ellegaard 2004, 178). Myös *arkea haastava lapsi – repertuaarissa* lapsen positio voi olla aktiivinen ja kompetentti toimiessaan päivähoidon arjessa omatoimisesti ja ikäryhmälleen ominaisilla touhukkailla tavoilla. Toisaalta vaatimukset ja odotukset tiettyjen taitojen saavuttamiseen, jotka liitetään kirjallisuudessa kompetenttin lapsen käsitteeseen, näkyvät tämän tutkimuksen muissa repertuaareissa selkeämmin. Esimerkiksi *kehittyvä lapsi –repertuaarissa* lapsen taitoja peilataan tulevaan, millaisia taitoja lapsen tulisi oppia, ja *päiväkoti-instituutioon sopeutuva lapsi –repertuaarissa* puolestaan odotukset opeteltavista asioista liittyvät päivähoidon institutionaalisiin rakenteisiin. *Päiväkoti-instituutioon sopeutuva lapsi –repertuaarissa* lapsen positiota luonnehtii ennemminkin passiivisuus, vaikkakin lapselta odotetaan aktiivista yhteistyötä päiväkodin arkeen sopeutumisessa. Varhaiskasvattajan positio on aktiivinen pyrkiessään monella tapaa auttamaan lasta toimimaan päivähoiton kehysten sisällä. Myös lapsen positioissa tulkintarepertuaarien sisällä on erilaisia painotuksia. Aktiivisen lapsen rooli voi olla hyvin laaja, eikä sitä voi tarkasti rajata tietynlaiseksi tai tietyssä vain tietyssä kontekstissa näyttäytyväksi. Samankaltaisia tuloksia on nähtävissä Sommers-Piironen (2012) pro gradu –tutkimuksessa

kuntien verkkosivujen varhaiskasvatuspuheesta, jossa lapsesta tuotettu kuva on monenlainen: toisaalta verkkosivut rakentavat kuvaa lapsesta valokuvien kautta aktiivisena toimijana ja toisaalta verkkosivujen teksteissä lapsi on ennemminkin aikuisen arvostuksen, tuen ja hoidon tarvitsija sekä päivähoitoratkaisujen kohde (mt. 59).

Alastalon (2009) pro gradu –tutkimuksen lapsidiskursseissa ominaispiirteet rakentuvat tutkimuksen kohdistuessa varhaiskasvattajien puheeseen erityislapsista. Alastalon (2009, 50) tutkimuksen tuloksissa kehitysdiskurssi on yhteneväinen tämän tutkimuksen *kehittyvä lapsi –repertuaarin* kanssa siinä, että lasta ja lapsen taitoja tarkastellaan tulevaisuuteen orientoituvan näkökulman kautta. Tämänkaltaisen puhe sisältää tulevaisuuteen suuntautuneita ilmaisuja, kuten esimerkiksi ”sitten kun”, ”ei enää”, ”on vielä opettelemista”.

Tulkintarepertuaareissa tulee esiin diskurssianalyysille ominainen piirre, merkityksellistäminen (Jokinen ym. 2004, 18-21). Tuloksissa tämä näkyy siinä, miten monella tapaa puheessa voidaan tuottaa merkityksiä esimerkiksi yksittäisestä lapsesta. Lapselle voidaan samassa puheessa tuottaa toisiinsa nähden jopa erilaisia merkityksiä, kuten aktiivinen tai tukea tarvitseva. Erilaiset ja päällekkäiset kuvaukset lapsen ominaisuuksista osoittavat, miten monimutkaisia odotuksia kohdistuu lapseen päiväkotitilanteissa (Markström 2010, 311). Toisaalta tämä voi kertoa jotain myös lapsen kompetenssista ja siihen liittyvistä odotuksista (mt. 311) myös alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmässä.

Vaikka lopulliset tulkintarepertuaarit muodostuivatkin yksityiskohtaisen analyysiketjun kautta, oman haasteensa lopullisten tulkintarepertuaarien muodostamiseen toi juuri se, että samassa puheessa saattoi esiintyä useita lapseen liittyviä tulkintoja. Tämän takia analyysin tuloksena muodostuneet tulkintarepertuaarit ovat toisiinsa limittyneitä, eikä niinkään tarkkarajaisesti toisistaan erillisiä. Tuloksissa esitelty neljä tulkintarepertuaaria kattavat kaikki analyysin aikana aineistosta nousseet teemat, mutta toisaalta toisiinsa limittyneinä tuovat esiin sen, että puhe on itse asiassa vahvasti konteksti- ja tilannesidonnaista, tilanteisesti tulkittua ja neuvoteltua. Varhaiskasvattaja saattaa toisessa tilanteessa puhua lapsesta tietyllä tapaa ja tiettyjä piirteitä lapsesta huomioiden, kun taas toisessa tilanteessa puhe voi sisältää toisenlaisia näkemyksiä. Tulkitsen tämän myös niin, että varhaiskasvattajat näkevät lapsen monelta eri kantilta, kokonaisuudessaan kaikkine piirteineen.

8.2 Päiväkoti-instituutio lapsikäsitteitä tuottamassa

Tulokset osoittavat, että varhaiskasvattajat tuottavat puheessaan hyvin moninaisia näkemyksiä lapsista. Vaikka tässä diskurssianalyttisessä tutkimuksessa ei ole laskettu puheen määriä tietyn teeman ympärillä, voidaan sanoa, että aineistossa painottuvat tietyt repertuaarit toisia repertuaareja enemmän. Tutkimuksen aineistossa näkemykset lapsesta tuotetaan pääsääntöisesti suhteessa kahden ensimmäiseen tulkintarepertuaariin *kehittyvä lapsi*- ja *päiväkoti-instituutioon sopeutuva lapsi* – repertuaareihin. Päiväkoti-instituution asettamien kehysten sisällä varhaiskasvattajat arvioivat lasten yhteistyökykyä suhteessa ryhmän sääntöihin, pedagogiikkaan, vertaisiin sekä aikuisiin. Markström (2010, 305) nimeää päivähoiton ja päivähoidossa olevat lapset yhteiskunnallisesti rakennettuina ilmiöinä. Taustalla on näkemys siitä, että lasten arki päiväkodissa on pitkälti rutiinien, sääntöjen ja ennalta määriteltyjen toimintojen sanelemaa. Arjen käytäntöjä pyritään tiedostamattakin kehittämään varhaiskasvatuksen instituutioiden sisällä arvioimaan ja muovaamaan yksilöitä kohti ideaalia tilaa, kuten Markström (mt.) esittää. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samoilla linjoilla Markströmin (2010) havaintojen kanssa. Myös alle kolmivuotiaiden ryhmässä lasta ohjataan päiväkotiin sopeutumiseen rutiinien ja sääntöjen kautta. Rutiineilla ja säännöillä on kuitenkin monia muitakin merkityksiä, joista yksi olennaisin aineistosta noussut teema on turvallisuus, sekä fyysinen että henkinen. Lapsipuheessa on nähtävissä, että lapsen toimintaa arvioidaan suhteessa niihin. Aikuiset perustelevat tilanteiden kontrolloimista ja rauhallisen ilmapiirin ylläpitämisestä pedagogisin perustein, esimerkiksi vertaisvuorovaikutuksen, leikkien ja havainnoimisen mahdollistumisen kautta. Päiväkötiryhmän säännöt ja rutiinit tuottavat samalla kuvaa 'ideaalista' päiväkotilapsesta (ks. Alasuutari 2010, 170).

8.2.1 Ideaali alle kolmivuotias päiväkotilapsi?

Lähdin tutkimuksessani alun perin liikkeelle siitä, millaisena ideaali alle kolmivuotias päiväkotilapsi varhaiskasvattajien puheiden perusteella näyttäytyy. Huomasin kuitenkin lähdekirjallisuutta, aikaisempia tutkimuksia ja aineistoa tarkastellessa, että olennaisempaa on ensin pohtia mitä ylipäättään lapsesta puhutaan. Lapsesta piirtyvä kuva onkin paljon monimutkaisempi, kuten tämän tutkimuksen tulokset osoittavat ja siksi keskittyminen pelkästään ideaalikäsityksen hahmottamiseen olisi ollut tässä yhteydessä liian yksipuolista. Nämä havainnot tutkimuksen alussa muokkasivat tutkimuskysymyksiä sellaisiksi, joiden kautta oli mahdollista hakea vastauksia siihen, millaisia näkemyksiä alle kolmivuotiaista lapsista rakentuu varhaiskasvattajien puheessa. Tutkimustulosten kautta on kuitenkin mahdollista pohtia, millaisena näyttäytyy ideaali alle kolmivuotias päiväkotilapsi.

Ideaalikäyttäytymisen ja ideaalipäiväkotilapsen taustalla on tietyllä tapaa tasapainottelua erilaisten ominaisuuksien kanssa, joita lapselta toisaalta odotetaan, mutta jotka ei ole lopullisesti määriteltyjä. On huomattavaa, että ominaisuudet näyttäytyvät tilanteisesti erilaisina ja joissain tilanteissa ne ovat tärkeitä, toisissa taas ei niin olennaisia. Nämä kirjoittamattomat rajat muodostavat haasteita lapsen ja aikuisen vuorovaikutukseen sekä päivittäiseen toimintaan päivähoidon arjessa, johon tämän tutkimuksen tulokset viittaavat. Tutkimuksen tulosten perusteella voi todeta, että ideaalikäsitys alle kolmivuotiaasta päiväkotilapsesta ei ole kovin yksiselitteinen, vaikkakin siinä korostuu eritoten ryhmän arjen käytäntöihin ja vertaisryhmään sopeutuminen ja kehitykselliset harppaukset. Tämän tyyppisessä kategorisoinnissa on olennaista huomioida konteksti, joka kaikkienensa luo erityispiirteensä tutkittavalle asialle. Tässä tapauksessa päiväkotit-instituutio ja kulttuurinen konteksti määrittävät jo valtakunnallisestikin tietyt ehdot toiminnalle, jonka toteutumisen kautta myös lasta arvioidaan, eli sitä miten lapsi toimii näiden kehysten sisällä.

Päiväkotit-instituutioon sopeutuva lapsi –repertuaarissa puhe lapsesta kiinnittyy päiväkodin arjen tilanteisiin ja arjen sujuvuuteen. Lapsen odotetaan tietyllä tapaa sopeutuvan päiväkodin sääntöihin ja rutiineihin toimimalla niiden sallimissa rajoissa. Kalliala (2008) esittää tulkintansa rutiineihin sopeutuvasta ns. näkymättömästä lapsesta, joka ei vaadi aikuiselta huomiota, toimii ryhmän mukana ja jää vaille aikuisen ylimääräistä huomiota. Varhaiskasvattajien puheessa piirtyy toisenlaisia painotuksia ja tämän tutkimuksen puheen analyysi voi täydentää toisella tapaa tehtyjen, esimerkiksi etnografisten tutkimusten tuloksia. Kaiken kaikkiaan omien näkemysten tiedostaminen ja tietoisuus erilaisista positioinneista voivat olla hyvinkin merkityksellinen erilaisissa arjen vuorovaikutustilanteissa lapsen kanssa (Lundán 2009, 22).

Alle kolmivuotiaiden ryhmässä lasten taitoja ja kehitystä tarkastellaan paitsi nykyhetkessä, mutta myös vahvasti tulevaisuuteen peilaten. Tässäkin yhteydessä on huomioitava päiväkotikonteksti, joka toimintansa puitteissa omalla tavallaan pakottaa aikuiset katsomaan lasta myös tulevaisuuteen peilaten, esimerkiksi isompien ryhmään siirtymisessä.

8.2.2 Lapsi tässä ja nyt ja tulevana – näkökulma päivähoidon arkea?

Tutkimuksen toisessa luvussa tarkastelin vallitsevia lapsikäsitteitä ja niiden historiaa. Lapsikäsitteiden historia on ollut varsin monivaiheinen erilaisine painotuksineen ajan hengen ja yhteiskunnallisen tilanteen mukaisesti. Näkökulmat lapseen ja lapsuuteen ovat pitkälti perustuneet siihen millai-

seksi lapsen odotetaan kehittyvän matkalla aikuisuuteen. Lapsuudentutkimuksen pitäisi voida Stolpin (2012, 425) mukaan määritellä teorioita ja käsitteitä, ja hahmottaa aikuisen ja lapsen välistä suhdetta. On olemassa hyviä perusteita sille, miksi lapsuutta ja lapsia olisi tarkasteltava omana ainutkertaisena ryhmänä. Ensinnäkin lapset ovat erilaisia kuin aikuiset ja omaavat erilaiset tavat toimia ja ajatella. Lapsilla on toisenlainen elämäkokemus, oikeudet ja asema yhteiskunnassa kuin aikuisilla. Lapset ovat riippuvaisia aikuisista ja lapsille on yhteiskunnassa omat instituutionsa, kuten päiväkotit. (Mt. 425.) Painotukset lapsen ja lapsuuden tarkastelussa on lisäksi suurilta osin ollut tulevaisuudessa eikä niinkään nykyhetkessä. Huomioni kiinnittyi lapsuustutkijoiden kritiikkiin kompetentin lapsen käsitteeseen ja toisaalta lapsikuvan tarkasteluun ajallisuusnäkökulman kautta. Upchurch (2008) avaa artikkelissaan kritiikistä syntyneitä lähestymistapoja, jota kuvaa lapsi tässä ja nyt ja tulevana –näkökulma (being and becoming). Peilaan tämän tutkimuksen tuloksia tähän näkökulmaan, koska tulkiten tässä tutkimuksessa muodostuneiden tulkintarepertuaarien sisältävän piirteitä tämän kaltaisesta ajattelusta.

Tulkintarepertuaarit ja niiden limittyneisyys toisiinsa nähden osoittavat, että varhaiskasvattajien puheesta lasta ei kategorisoida tietyn tyyppiseksi, vaan puhe lapsesta on moniulotteinen ja lapsen eri puolia esiin tuovaa ja huomioivaa. Vaikka puheesta muodostuneista repertuaareista onkin erotettavissa toisistaan *kehittyvä lapsi-repertuaari* ja *luonnollinen lapsi-repertuaari* niiden ajallisuusnäkökulman perusteella, ne eivät kuitenkaan esiinny puheessa yksinään. Samojen toimijoiden (tässä varhaiskasvattajien) puheesta lasta tarkastellaan sekä tulevaisuuteen peilaten että nykyhetkessä. Tulkintani mukaan tämä vastaa tässä ja nyt ja tulevaisuuteen orientoituvaa –näkökulmaa, joka näyttäytyy alle kolmivuotiaiden kohdalla toteutuvan puheessa varsin luontevasti. Varhaiskasvattajat kiinnittävät puheessaan huomiota lapsen yksilöllisiin piirteisiin ja tapoihin toimia tässä hetkessä ja lisäksi vanhempien kanssa käytyjen vuorokeskustelujen pohjalta puheessa tuotetaan yhteistä yksilöllistä näkemystä lapsesta. Samaan aikaan varhaiskasvattajat pohtivat esimerkiksi lapsen taitoja suhteessa tulevaisuuteen, kuten mitä voisi erityisesti harjoitella ja mitä lapsi voisi jo osata ja oppia. Tulevaisuuteen suuntautuva puhe näyttää liittyvän muun muassa varhaiskasvattajien kokemukseen ja pedagogiseen tietämykseen lapsen kehityksestä, vanhempien kanssa käydyissä keskusteluissa yhdessä asetettuihin tavoitteisiin ja varhaiskasvatussysteemiin, jossa on tavallista siirtyä tietyn ikäisenä seuraavaan, isompien ryhmään.

Toki on huomioitava se, että etenkin haastattelupuheessa kasvattajat tekevät havaintoja ja huomioita videonauhoista ja havaitsevat ehkä sellaisia asioita, joita ei muutoin olisi itse tilanteessa aktiivisesti

havainnut. Siksi tässä tutkimuksessa aikuisten tekemillä havainnoilla tarkoitetaan ennemminkin haastattelutilanteessa tehtyjä havaintoja tai asioita, joihin he kiinnittävät sillä hetkellä huomiota. Tulkitsen sen kertovan myös yleisellä tasolla siitä, mihin he kiinnittävät arjessa huomiota lapsessa ja millä tavoin he havainnoivat lasten yksilöllistä toimintaa.

8.2.3 Alle kolmivuotiaiden ikäryhmä näkyy kasvattajien puheessa?

Tutkimuksen teon aikana olen pohtinut sitä, millaisia ominaispiirteitä tutkimuksen kohteena oleva ikäryhmä, alle kolmivuotiaat, tuovat varhaiskasvattajien puheeseen. Tulkintani mukaan alle kolmivuotisuus näkyy konkreettisesti esimerkiksi perushoidon korostumisena arjessa. Tämä tulee varhaiskasvattajien puheessa usein esiin lapsen toimintaa, taitoja ja kehitystä havainnoitaessa ja arvioitaessa. Sukupuoleen liittyviä erotteluja ei tullut puheessa esiin. Tämän tutkimuksen analyysin tuloksissa ei ollut havaittavissa eroja tyttöjen ja poikien välillä kasvattajien suhtautumisessa lapseen tai lapsen toimintaan (vrt. Markström 2010, 307), kuten saattaisi vanhempien lasten kohdalla jo olla mahdollista. Sen sijaan tutkimuksen tulokset ovat samoilla linjoilla Markströmin (2010) tutkimuksen kanssa päivähoidon instituution asettamista vaatimuksista lapselle ja kasvattajalle. Instituutio voi asettaa vaatimuksia lapsen käyttäytymiselle ja olemukselle, mutta myös samaan aikaan kasvattajan tavalle toimia.

Ikäryhmä näkyy myös siinä, millä tavoin varhaiskasvattajat suhtautuvat lapsen kiukutteluun ja uhmakkuuteen. Aineistossa lapsen osoittamaa uhmakkuutta ei koeta vakavana tai vaikeana asiana. Puheen perusteella ryhmässä pidetään tärkeänä syliä ja läheisyyttä paitsi turvallisuuden tunteen antajana, mutta myös lapsen ohjaamisessa ja keskittymään auttamisessa ryhmän toimintaan.

Lapsen ohjaaminen ja ryhmän toimintaan sopeuttaminen saattaa korostua alle kolmivuotiaiden ryhmässä, koska usein lapset tulevat ryhmään suoraan kotihoodista. Varhaiskasvattajien puheessa oli havaittavissa merkkejä tämänkaltaisesta huomioimisesta, esimerkiksi tavassa arvioida lapsen yhteistyökykyä ja sopeutumista päiväkotipäivään korostamalla tietyissä kohdissa sitä, että lapsi on vasta aloittanut päivähoidon.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Juhila & Suoninen (1999, 234) ovat Potteriin (2003) viitaten todenneet, että diskurssianalyysin avulla tuotetun tiedon luotettavuutta voidaan arvioida analyyttisten tulkintojen vakuuttavuuden perusteella. Tulkintojen vakuuttavuutta voidaan pohtia neljän eri tarkastelukulman kautta, joista ensimmäinen liittyy tutkimuksen aineistoon, toinen lukijoihin, kolmas poikkeustapausten analysointiin ja neljäs aikaisempiin tutkimuksiin peilaamiseen (mt. 1999, 234).

Diskurssianalyysissä aineistoa voi kerätä mm. haastattelemalla tai kyselylomakkeella. Itse kerättävien aineistojen sijaan on mahdollista käyttää valmiita aineistoja, joita on olemassa runsaasti, kuten esimerkiksi tilastoja, aikaisempiin tutkimuksiin kerätyt aineistot, erilaiset dokumentit ja joukkotiedotuksen aineistot. Käytän tässä tutkimuksessa valmiiksi tuotettua aineistoa, joka on tutkijatohtori Niina Rutasen tutkimushankkeesta (Rutanen 2012a). Valmiin aineiston käytössä on huomioitava se, että aineistoa saattaa olla turhankin paljon. Haasteena voi olla sitä kautta aineiston muokkaamiseen, rajaamiseen ja omaan tutkimukseen soveltamiseen liittyvät seikat. (Husa 1999, 89-90.) Tämän tutkimuksen aineisto on valittu ja rajattu yhdessä Rutasen kanssa tutkimusaiheen suuntaamana. Olen itse käynyt aineistoa läpi alkuperäisten nauhoitusten kera sekä tarkentanut litteraatteja.

8.3.1 Vakuuttavuuden arvioinnin keinot diskurssianalyysissä

Aineistoon liittyvällä vakuuttavuudella tarkoitetaan tässä tukeutumista toimijoiden, eli varhaiskasvattajien, ymmärrykseen kielellisistä vuorovaikutustilanteista. Lähtökohtana on ajatus siitä, että keskustelun osapuolet rakentavat tulkintoja yhdessä. (Juhila & Suoninen 1999, 234.) Olennaista on siis huomioida analyysissä ja tulkinnoissa toimijoiden puheenvuorot kattavasti, ja suhteuttaa tulkinnot niihin. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt huomioimaan analysoitavat keskustelukatkelmat mahdollisimman kokonaisina, huomioiden keskustelun kulku alusta loppuun. Tämän takia yksittäistä puheenvuoroa keskustelusta ei ole irrotettu analyysin kohteeksi keskustelun kulkua huomioimatta.

Toinen vakuuttavuuden osoittamisen keino on tutkimuksen lukijoiden tekemä arviointi, jolla tarkoitetaan tulkintoihin johtaneiden päättelypolkujen avaamista lukijan arvioitavaksi (Juhila & Suoninen 1999, 234). Olen aineistoesimerkkien ja aineiston analyysivaiheiden kohdalla pyrkinyt mahdollisimman yksityiskohtaiseen kuvaamiseen, jotta lukijan on mahdollista arvioida tutkimuksen kulkua

ja tulkintoja suhteuttamalla niitä analyysivaiheisiin. Analyysivaiheet olen pyrkinyt kirjoittamaan auki kronologisessa järjestyksessä mahdollisimman tarkasti. Sen lisäksi olen kuvannut ne myös graafisessa muodossa (ks. kuvio 1 ja kuvio 2).

Kolmantena tarkastelukulmana on poikkeustapausten analysointi, joka on tarpeellinen analysoitaessa kielenkäytön säännönmukaisuuksia. Poikkeustapausten analysoinnissa olennaista onkin tarkastella eroa kielenkäytön säännönmukaisuuksien välillä. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, millaisia poikkeustapauksia esiintyy tulkintarepertuaarien sisällä. Tällaisten erojen tarkastelu tulee tässä tutkimuksessa esiin tulkintarepertuaarien erojen ja yhtäläisyyksien sekä niiden sisäisten vaihtelevuuk-sien pohdinnassa analyysivaiheiden esittelyssä sekä tuloksissa.

Neljäntenä vakuuttavuuden keinona on suhteuttaa analyysista tehtyjä tulkintoja aikaisemmin julkaistuihin diskurssianalyttisiin tutkimuksiin. Olen viitannut teoreettisessa katsannossa sekä tuloksissa lapsinäkemyskiä tarkasteleviin tutkimuksiin (esim. Alasuutari 2010, Onnismaa 2010, Vehka-koski 2006, Alastalo 2009) sekä muihin diskurssianalyysia soveltaviin varhaiskasvatuksen tutki-muksiin (esim. Lundán 2009, Mikkonen 2012, Kekkonen 2012, Sommers-Piironen 2012).

8.3.2 Luotettavuuden lisääminen

Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään vakuuttavuuden keinojen lisäksi myös muilla ta-voilla. Olen käynyt säännöllisesti keskusteluja työstä ja tarkasti sen eri vaiheista tutkija Niina Ruta-sen kanssa. Käytössäni ovat olleet alkuperäiset ääninauhat sekä videomateriaali. Alkuperäiset nau-hoitukset olen käynyt läpi oman tutkimustehtävän suuntaamana ja tarkentanut myös litteraatteja. Olen toiminut tutkimusavustajana tutkijan hankkeessa ja tutustunut sitä kautta hankkeeseen, jossa tämän gradun aineisto on tuotettu. Olen osallistunut datasessioon, jossa sain lisää asiantuntijatietoa tämän tyyppisen aineiston analyysista.

Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt mahdollisimman tarkkaan kontekstin kuvaukseen. Kahdella ai-neistolla on haluttu osoittaa, että puheen sisältö on osittain riippuvainen kontekstista, eli siitä tilan-teesta, jossa puhe tuotetaan. Lisäksi kahden aineiston käyttäminen osoittaa, että varhaiskasvattajien puheesta on pyritty saamaan mahdollisimman tarkka ja eri puheen tuottamisen tilanteet huomioiva kuva.

Tutkimuksessa on säilytetty eettinen anonymiteetti. Yleisin keino laadullisen tutkimuksen aineiston anonymisoinnissa on tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden ja paikkojen (esimerkiksi asuinpaikka, työpaikka) nimien muuttaminen tai tarvittaessa poistaminen kokonaan (Kuula 2011, 214). Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden, sekä lasten että aikuisten, nimet on vaihdettu ja tutkimuksessa mukana ollutta päiväkotia ei voi tutkimuksesta tunnistaa. Tutkimusdataa on säilytetty tutkimuksen aikana asianmukaisesti ulkopuolisten ulottumattomissa.

8.3.3 Tutkimusmenetelmän arviointia

Tämän tutkimuksen toteutusta ja menetelmän valintaa ohjasi valmis aineisto ja kiinnostuksen kohde, eli millaisina alle kolmivuotiaat nähdään päiväkodissa. Tutkija Niina Rutasen hankkeesta saatu aineisto sekä keskustelut tutkimussuunnitelmasta Rutasen kanssa johdattivat tutkimaan ja analysoimaan varhaiskasvattajien puhetta ja sitä kautta hankkimaan vastauksia tutkimuskysymykseen. Varhaiskasvattajien puheen varmistuttua tutkimuksen kohteeksi, oli diskurssianalyysin valinta menetelmälliseksi työvälineeksi selkeä, vaikkakin se oli menetelmänä minulle uusi. Perehdyin menetelmään lukemalla menetelmäkirjallisuutta ja diskurssianalyysillä tehtyjä tutkimuksia, jotka vahvistivat menetelmän soveltuvuutta myös omaan tutkimukseen. Menetelmän laaja-alaisuuteen, laajaan käsitteistöön ja menetelmän käytön oikeaan tapaan liittyviin kysymyksiin sain tukea aina tarvittaessa ohjaajalta.

Diskurssianalyysin rinnalla voisi tämän kaltaisessa tutkimuksessa käyttää keskusteluanalyysia, koska menetelmät toimivat toisiaan täydentävinä. Tutustuin aineiston analyysivaiheessa keskusteluanalyysiin datasessiossa, jossa erilaisten vuorovaikutustutkimusten parissa työskentelevät tutkijat toivat kokoontumiseen esiteltäväksi ja analysoitavaksi jonkin litteroidun osion omasta aineistosta. Datasessio antoi uusia näkökulmia aineiston tarkasteluun ja suuntasi huomiota myös vuorovaikutuksellisiin elementteihin.

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi keskittyi lapsipuheen tarkasteluun. Vähemmälle tarkastelulle jäi keskusteluanalyysissa painottuva varhaiskasvattajien vuorovaikutuksen tutkiminen ja puheen vuorojen etenemiseen liittyvien seikkojen yksityiskohtainen pohdinta, jolla olisi voinut lisätä paitsi tutkimuksen laajuutta mutta myös tutkimuksen luotettavuutta. Keskusteluanalyysissa on tyypillistä analysoida vuorovaikutuksen rakentumista keskustelussa, jonka tarkastelulla olisi kiistatta uutta annettavaa tämän aineiston tulkinnalle. Vaikka tässä tutkimuksessa heijastuu jossain määrin var-

haiskasvattajien vuorovaikutuksen tarkastelu, joka näkyy esimerkiksi huomion kiinnittämisenä lauseiden täydentämiseen keskustelussa, pitäydyin kuitenkin diskurssianalyttisessä lähestymistavassa. Olen pyrkinyt diskurssianalyttisellä otteella analysoimaan merkitysten rakentumista vuorovaikutuksessa eli sitä millä tavoin ja millaista puhetta ja kuvaa alle kolmivuotiaista päiväkotilapsista keskustelussa tuotetaan. Varhaiskasvattajien puheen tutkiminen osoitti, että merkitysten rakentuminen on kaiken kaikkiaan moniulotteista. Puheessa tuotettu kuva alle kolmivuotiaista muodostui usein erilaisista kuvauksista lapsista. Kuvaukset saattoivat samassa keskustelussa esiintyä limittäin ja siksi tulkintarepertuaarien ja positoiden muodostaminen osoittautui haastavaksi. Varhaiskasvattaja saattaa puhua esimerkiksi samassa puheenvuorossa omasta suhteestaan lapseen ja lapsesta tai lapsista yleisemmin osana lapsiryhmää ja tällöin lapselle tuotettu positio on erilainen.

Puheen tutkiminen vaatii intensiivistä työtä ja tutkimusmenetelmän hallintaa. Uuteen tutkimusmenetelmään tutustuminen ja tutkimusprosessin hahmottaminen on monella tapaa työlästä, mutta antoisaa. Diskurssianalyysi osoittautui tutkimusprosessin aikana monipuoliseksi työvälineeksi ja avasi monia mahdollisuuksia tämän tutkimuksen kaltaisen aineiston analyysiin. Menetelmästä on julkaistu sekä kotimaisia että kansainvälisiä teoksia lukuisista menetelmän avulla tehdyistä tutkimuksista puhumattakaan. Tutkimusprosessin aikana oli selvää, että mitä enemmän menetelmään tutustuu, sitä enemmän löytää uusia näkökulmia puheen tarkasteluun. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysia olisi voinut syventää laajemmalla diskurssianalyysillä käsittelevien teosten ja tutkimusten tarkastelulla, niiden argumentoinnilla sekä tutkimuksessa käytettyjen käsitteiden tarkemmalla avaamisella. Kokonaisprosessin kannalta oli myös olennaista päätyä tiettyihin ratkaisuihin ja pitäytyä niissä tutkimuksen ajan. Tärkeää on, että tutkimus herättää uusia tutkimusideoita ja kehittämisajatuksia päivähoitoon kentälle.

8.4 Kehittämisajatuksia käytännöntyöhön

Tutkimusprosessin aikana on herännyt monia ajatuksia uusista tutkimusaiheista tämän tutkimusprosessin suuntaamana. Kaiken kaikkiaan tutkimus tarjoaa yhden tulkinnan siitä, millaista puhetta lapsesta tuotetaan alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Tutkimuksen herättämiä ajatuksia siitä, miten ja millä tavoin näkemykset lapsesta päivähoitossa muodostuvat, voisi jatkossa hyödyntää ja tarkastella työkehittämisen näkökulmasta. Nostamalla tietoisesti esiin päivähoitoon arjessa sitä, millä tavoin lapseen, perheisiin ja vuorovaikutukseen ylipäättään suhtaudutaan, voisi olla merkittävä rooli reflektiivisen työtapojen kehittämisessä ja arjen käytäntöjen havainnoimisessa sekä aikuisen että lapsen

näkökulmasta. Olennaista olisi kaiken kaikkiaan selvittää ja pohtia, millä tavoin toiminnan kehittämisen näkökulmasta asioita olisi mahdollista nostaa esiin päivähoidon arjessa. Yhtenä konkreettisenä keinona voisi olla tämän tutkimuksen taustalla olevan hankkeen aineiston keruumenetelmänä käytetty videointi. Se saattaisi olla ajalliset resurssit huomioiden toimiva tapa keskustelun herättäjänä päiväkodeissa ja tiimitasolla.

Miten käsitykset ja näkemykset lapsesta sitten muodostuvat? Muodostetaanko lapsesta työtiimissä jo tietty ennakkokäsitys esimerkiksi hoitopaikan vaihdon yhteydessä jo silloin, kun lapsen paperit saapuvat edellisestä paikasta? Edelleen työkehittämisen näkökulmasta tutkimus voi tarjota näkökulmia näiden kysymysten suuntaamana myös varhaiskasvattajien keskustelukulttuuriin, tiimipalaverien laatuun ja niiden kehittämiseen.

Kuten tämän tutkimuksen aineiston tiimissä, myös ylipäätään varhaiskasvatuksen kentällä työskentelee moniammatillinen joukko kasvattajia. Kasvattajilla on paitsi päivähoitoyksikön yhteinen kasvatusnäkemys, mutta ennen kaikkea oma henkilökohtainen kasvatus- ja lapsinäkemys, joka on muovautunut muun muassa työkokemuksen ja koulutustaustan kautta. Päiväkodin lapsiryhmässä työskentelee yleensä lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa, kuten tämänkin tutkimuksen aineistossa. Mielenkiintoista olisi tutkia sitä, millä tavoin lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien näkemykset lapsesta eroavat toisistaan tai eroavatko ne ollenkaan. Myös alaa opiskelevien näkemyksiä alle kolmivuotiaista olisi tarpeellista analysoida sekä koulutuksen kehittämisen että käytännön työelämään siirtymisen kannalta.

Tampereen yliopistolla on alkamassa uusi taaperoikäisiin liittyvä tutkimushanke Niina Rutasen johdolla, ja lastentarhanopettajien lapsikäisyyksiin liittyen on Jyväskylän yliopistossa parhaillaan käynnissä Kirsi Biskopin väitöskirjatutkimus. Nämä ja mahdollisesti monet muut tulevat tutkimukset alle kolmivuotiaiden tematiikasta jatkavat ja mahdollistavat tärkeän keskustelun koulutuksessa ja varhaiskasvattajien keskuudessa. Keskustelut ja tietoisuus lapsikäisyyksistä varhaiskasvatuksen kentällä auttavat kehittämään omaa sekä tiimin asiantuntijuutta, arjen pedagogisia ratkaisuja ja lapsen kohtaamista päivähoidon arjessa.

Lähteet

- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9-30.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihuollituksen julkaisusarja 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alastalo, H. 2009. Erilainen lapsi päivähoitohenkilöstön puheessa – diskurssianalyttinen tutkimus inklusiiokehittämishankkeen alussa. Pro gradu- tutkielma. Kasvatustieteen laitos, erityispedagogiikka. Jyväskylän yliopisto.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila., M. Alasuutari., M. Hännikäinen., A R Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Vastapaino: Tampere, 70-90.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 70-88.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus: keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. 2004. Introduction. Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies. Roskilde: Roskilde University Press, 7-29.
- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 1999. Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives. Routledge Falmer: London.

Ellegaard, T. 2004. Self-governance and incompetence teachers' construction of "the competent child". Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) *Beyond the competent child*. Roskilde: Roskilde University Press, 177-197.

Emilson, A. & Johansson, E. 2009. The Desirable Toddler in Preschool. Values Communicated in Teacher and Child Interactions. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.) *Participatory Learning in the Early Years: Research and Pedagogy*. New York: Routledge, 61-77.

Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Harré, R. & Langenhove, L (1999): Introducing Positioning Theory Teoksessa R. Harré & L. Langenhove (toim.) *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell, 14-31.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.

Hirvonen, T. 2011. Varo varo varo! Irti ylisuojelevasta kasvatuksesta. Minerva: Helsinki.

Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa: diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampere: Tampere University Press.

Husa, S. 1999. Diskurssianalyttinen lähestymistapa dokumenttiaineistoon.. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 89-114.

Ilmonen, K. 2001. Eräs tie diskurssianalyysiin. Esimerkkinä Chydenius-Instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-Kustannus: Jyväskylä.

Jakkula, K. 2008. Ensimmäiset vuodet luovat lapsen kehityksen perustan. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. Helsinki: WSOY, 33-43.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2004. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino. 17-47.

Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. (toim) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 37-53.

Juhila, K. 1999. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. (toim.) Tampere: Vastapaino, 201-232.

Kakkuri-Knuuttila, M-L. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Tampere: Tammer-Paino.

Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.

Kampmann, J. 2004. Societalization of Childhood. New Opportunities? New Demands? Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde: Roskilde University Press, 127-152.

Karila, K. 2009. Lapsuuden tutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 249-262.

Karila, K. & Nummenmaa A R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A R Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Vastapaino: Tampere, 34-47.

Karila, K. & Nummenmaa, A R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot. Porvoo: WSOY.

Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Helsingin yliopisto. Väitöskirja. Edita: Helsinki

Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.

Kupila, P. 2011. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus. 300-311

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laitila, K-R. 2012. Lasten vertaisvuorovaikutuksen rakentuminen alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmässä. Pro gradu- tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. Varhaiskasvatus.

Lapsen ääni- tarina minulta. 2005. Pelastakaa Lapset Ry julkaisu.

Saatavilla http://pelastakaalapset-fi-bin.directo.fi/@Bin/eee75a9306dcff884d81f7e22b4879d9/1371642324/application/pdf/593507/lapsen_aani_tarina%20minulta_web%20161111.pdf (Haettu 25.3.2012)

Lehtinen A-R. 2009. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 139-181.

Lundán, A. 2009. Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Markström, A.-M. & Halldén G. 2009. Children's strategies for agency in preschool. Children & society, 23:7, 112–122.

- Markström, A-M. 2010. Talking about children's resistance to the institutional order and teachers in preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 303-314.
- Mikkonen, T. 2012. Ammatillista identiteettiä rakentamassa- Diskurssianalyttinen tutkimus vasta- valmistuneille lastentarhanopettajille tuotetusta ammatillisesta identiteetistä. Pro gradu- tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. Varhaiskasvatus.
- Nikula, T., & Kääntä, L. 2011. Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 49-67.
- Onnismaa, 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967-1999. Helsingin yliopisto. Käyttätutkimustieteellinen tiedekunta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuskenttinä. Teoksessa Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 212-241.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1994. *Analyzing Discourse*. Teoksessa Bryman, A. & Burgess, R.G. (toim.) *Analyzing Qualitative Data*. New York: Routledge, 47-66.
- Puhakka, J. 2003. Kasvatus, opetus- ja hoitojärjestelmän yhteiskunnallinen muotoutuminen sekä pikkulasten koulu toimintapoliittisena ideana. Teoksessa J. Puhakka & J. Selkee (toim.) *Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 46-57.
- Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa –kehysanalyttinen näkökulma päiväkotityöhön. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Oulu: Oulu University Press.
- Rautio, P. 2005. Lapsidiskurssit varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus

Reunamo, J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY.

Rutanen, N. 2007. Water in Action. Encounters among 2- to 3- Year Old Children, Adults and Water in Day Care. Väitöskirja. Sosiaalipsykologian laitos. Helsingin yliopisto. Saatavilla: <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/7023/waterina.pdf?sequence=2>

Rutanen, N. 2010. Näkymätön taaperoikä? Alle kolmivuotiaiden paikalliset ja globaalit paikat. Tutkimusaineisto, videointi ja tutkijan rooli. Julkaisematon lähde 27.10.2010.

Rutanen, N. 2011. Suojelu ja taaperoikäisen 'paras' varhaiskasvatuksen käytännöissä. Teoksessa E. Aalto, M. Alasuutari, T. Heino, Lamponen & N. Rutanen (toim.) Suojeltu lapsuus? IV lapsuudentutkimuksen päivät 6-8.6.2011 Helsinki. THL Raportteja 51. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, 60-61. Saatavilla <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/f951bdo8-5834-4fc2-a938-c13f2829ac86> (Haettu 24.9.2012)

Rutanen, N. 2012a. Näkymätön taaperoikä? Alle kolmivuotiaiden paikalliset ja globaalit paikat-hankkeen nettisivut. Saatavilla <http://invisibletoddlerhood.wordpress.com/nakymaton-taaperoika/>. (Haettu 20.3.2012).

Rutanen, N. 2012b. Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa. Journal of Early Childhood Education Research. Vol.1. No1, 2012, 44-56.

Saikkonen, T-L. & Väänänen, S. 2000. Lapsilähtöisen koulun lapsidiskurssit. Lähtökohtien tarkastelu toiseuden näkökulmasta. Kasvatus 31(3), 266-279.

Sallinen, L. 2003. Konservatoriosta ammattikorkeakouluiksi. Musiikkialan ammattikorkeakoulu-uudistusta koskevien lehtikirjoitusten diskurssianalyttistä tarkastelua. Musiikkitieteen pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos.

Siren-Tiusanen, H. & Tiusanen, E. 2001. Päivärytmi ja toiminnan rakentuminen. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen. Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 65–89.

Sinkkonen, J. 2007. Vauvasta leikki-ikäiseksi. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen. Elämysten alkupoluilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. 3. painos. Helsinki: Finn Lectura.

Sirkeinen, E. 2008. Monikielisen perheen monikielisyysdiskurssit identiteetin rakentajina. Pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos.

Sommers-Piironen, J. 2012. Päivähoidon nettisivut - ikkuna suomalaiseen varhaiskasvatukseen. Diskurssianalyttinen tutkimus varhaiskasvatuspuheesta kuntien verkkosivuilla. Pro gradu- tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. Varhaiskasvatus.

Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes. Saatavilla <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1> (Haettu 8.1.2012)

Strandell, H. 1996. Päiväkotiki lasten kohtaamispaikkana. Tammer-Paino Oy: Tampere

Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttättyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 92-112.

Stolp, M. 2012. Näemmekö lapsia puilta? Lapsuudentutkimuksen kysymyksistä. Kasvatus 4/2012, 424-427.

Suoninen, E. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. (toim.) Tampere: Vastapaino, 17-36.

Tobin, J. & Hsueh, Y. 2007. The Poetics and Pleasures of Video Ethnography of Education. Teoksessa R. Goldman (toim.) Video Research in the Learning Sciences. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 77-92.

Toroi, K. 2010. Opettajasta kanssakulkijaksi? Aikuisen puhe lapsen identiteetin rakentajana päiväkodin aamutuokioilla. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Jyväskylä: Tammi

Uprichard, E. 2008. Children as Being and Becomings: Children, Childhood and Temporality. *Children & Society* Volume 22, 303-313.

Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus. Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheissa ja teksteissä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Venninen, T. 2007. ”Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen”: ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos.

Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvat - kasvat hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere University Press.

Wood, L.A. & Kroger R.O. 2000. *Doing Discourse Analysis. Methods for Studying Action in Talk and Text*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Muut lähteet:

Helsingin Sanomat 4.4.2009. ”Osaava varhaiskasvat - tärkeää lapsen aivojen kehitykselle”. Julkaistu osastolla Pääkirjoitus. Saatavilla

<http://www.hs.fi/paakirjoitus/artikkeli/Osaava+varhaiskasvat+t%C3%A4rke%C3%A4%C3%A4+lapsen+aivojen+kehitykselle/HS20090404SI1MA01ko9> (Haettu 8.1.2012)

Uusimaa 13.11.2011. ”Erja Rusanen: Alle kolmevuotiaiden paikka on äidin kanssa kotona”. Saatavilla

<http://www.uusimaa.fi/artikkeli/79801-erja-rusanen-alle-kolmevuotiaiden-paikka-on-aidin-kanssa-kotona> (Haettu 8.1.2012)